

Aspecte esențiale de didactica limbii, comunicării și literaturii române, la nivel preșcolar și primar

Larisa Ileana Casangiu



Larisa Ileana CASANGIU

**ASPECTE ESENȚIALE DE DIDACTICA
LIMBII, COMUNICĂRII
ȘI LITERATURII ROMÂNE,
LA NIVEL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR**

PRO
UNIVERSITARIA
BUCUREȘTI



Editat de **Pro Universitaria SRL**, editură cu prestigiu recunoscut.

Editura **Pro Universitaria** este acreditată CNCS în domeniul Științelor Umaniste și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale.

Copyright © 2025, **Editura Pro Universitaria**
Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin **Editurii Pro Universitaria**.

Nicio parte din acest volum (fragment sau componentă grafică) nu poate fi copiată fără acordul scris al **Editurii Pro Universitaria**.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

CASANGIU, LARISA ILEANA

Aspecte esențiale de didactica limbii, comunicării și literaturii române, la nivel preșcolar și primar / Larisa Ileana Casangiu. - București :
Pro Universitaria, 2025

Conține bibliografie

ISBN 978-606-26-2122-3

37

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Sorin Mazilescu, Universitatea din București, Centrul Universitar Pitești;
Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie.

Conf. univ. dr. Valeriu Marinescu, Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară din București, Departamentul de Limbi Moderne, & Universitatea din București, Departamentul de Formare a Profesorilor;

Redactor: Elena Onea
Tehnoredactor: Victor-Ovidiu Căpriceru
Copertă: Vlad Pătruță



Redacție:

tel.: 0732.320.664

e-mail: editura@prouniversitaria.ro

www.prouniversitaria.ro



Editura Pro Universitaria



Librăria UJmag:

tel.: 0733.673.555; 021.312.22.21

e-mail: comenzi@ujmag.ro

www.ujmag.ro



Ujmag.ro

SIGLE ȘI ABREVIERI

a.n.	– autor necunoscut
art.	– articol(ul)
C.E.C.D.	– Centrul pentru Educarea și Dezvoltarea Creativității
DLC	– Domeniul <i>Limba și comunicare</i>
LLR	– Limba și literatura română
Ed.	– Editura
ed. cit.	– ediția citată
EDP	– Editura Didactică și Pedagogică
E.E.R.	– Editura Enciclopedică Română
EPL	– Editura pentru Literatură
EPLU	– Editura pentru Literatură Universală
ESPLA	– Editura de Stat pentru Literatură și Artă
ex.	– exemplu
f.a.	– fără an (fără precizarea anului)
op. cit.	– opera citată
p.	– pagina
pp.	– pagini(le)
rev.	– revista
s.a.	– sublinierea autorului
s.n.	– sublinierea noastră
v.	– vezi
vol.	– volum(ul) / volume(le)

FIGURI ȘI TABELE

Figuri

Figura 1 – <i>Exemple de jetoane cu diverse cuvinte monosilabice</i>	98
Figura 2 – <i>Criptogramă</i>	104
Figura 3 – <i>Modalități de verificare a lecturii elevului</i> (cnf. B. G. Roșcan).....	123
Figura 4 – <i>Scrierea unui text în care se prezintă o întâmplare imaginată,</i> <i>https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura</i> <i>%20romana/Uy5DLiBQQVJBTEVMQSA0/#book/39</i> (p. 36)	178

Tabele

Tabel – <i>Etapele cercetării educaționale</i> (S. Alecu)	193
---	-----

CUPRINS

Argument.....	11
Pledoarie pentru o bună însușire a comunicării verbale orale și scrise, a viitorului profesor de învățământ preșcolar / primar.....	14
Comunicarea în mediul educațional instituționalizat	21
Lectura de opere beletristice și de specialitate – componentă a brandului profesorului	49
Importanța cunoașterii documentelor și prevederilor curriculare în proiectarea didactică.....	52
Idealul educațional cel mai înalt.....	53
Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, în preșcolaritate	55
Contraargumente privind predarea-învățarea scrisului olograf în învățământul preșcolar instituționalizat	57
Testarea auzului fonematic în grădinița de copii.....	59
Activitățile comune de educare a limbajului.....	61
I. Convorbirea.....	61
II. Povestirea.....	64
III. Lectura după imagini.....	67
IV. Memorizarea.....	68
V. Jocul.....	71
Predarea la o grupă combinată	75
Organizarea procesului educațional în condițiile predării simultane	76
Lucrul cu un preșcolar/elev	79
Modalități/crierii de grupare a preșcolarilor/elevilor lucrul în grup/echipă	81
Utilizarea materialului didactic în grădinița de copii	84
Criterii de selectare a textelor literare suport pentru preșcolari	87
Predarea/învățarea citit-scrisului	93
Perioada preabecedară	93
Perioada abecedară	94
Perioada postabecedară	101
Literatura pentru copii – sferă, caracteristici, valențe formative.....	106
Strategii de stimulare a interesului pentru lectură.....	113
Tehnici și metode didactice valorificabile în lecțiile de <i>Comunicare în limba română/Limba și literatura română</i>	125

„Ora” de liniște.....	150
Abordarea didactică a textului beletristic, în învățământul primar	154
Sugestii de realizare a învățării bazate pe cooperare.....	158
Modalități de stimulare a creativității.....	170
Realizarea unei compuneri	178
Evaluarea în învățământul primar	183
Metode de cercetare utilizate la Comunicare în limba română și Limba și literatura română	191
Bibliografie.....	203

Argument

Prezentul studiu a apărut din dorința de a sprijini pregătirea viitorilor profesori de învățământ primar și preșcolar, în condițiile în care ei nu sunt absolvenți de liceu pedagogic, ci provin din alte licee, teoretice sau cu profil vocațional, dat fiind faptul că, anterior prezentului Ordin al ministrului 7872/20.12.2024, publicat în Monitorul Oficial al României, partea I numărul 18/13.01.2025, existau trei sau patru discipline¹ (reduse acum la una singură), discipline care, fie aprofundau cunoștințele deja deținute de unii dintre studenți (absolvenți de liceu pedagogic), fie le aduceau perspective noi, justificând studierea lor în cadrul învățământului superior, iar pentru cei neabilitați cu subtilitățile procesului didactic, erau edificatoare pentru formarea lor teoretică și pragmatică!

Parcurgând tematica recomandată în Ordinul Ministrului mai sus recomandat, constatăm alăturarea unor conținuturi referitoare la limbă, la comunicare, la literatură română, la literatură pentru copii și la didactica predării acestora, în cadrul disciplinelor nou propuse.

Astfel, la învățământ primar, constatăm un eclecticism al temelor aferente disciplinei *Limba și literatura română*, stipulate în actul menționat: comunicare, fonetică, ortografie, ortoepie, vocabular, elemente de morfologie și de sintaxă, variație stilistică, genuri, specii și opere literare, redactare și lectură, ca, de altfel, și în cazul disciplinei *Limba și literatura română și didactica limbii și literaturii române*, unde se regăsesc aspecte referitoare la prevederile curriculare, alături de „elemente de didactica implicării școlarului mic în procesul comunicării”, „strategii și planul de intervenție personalizat pentru accelerarea dezvoltării competențelor matematice la elevii cu rămăneri în urmă” (sic!), dar și de „didactica lecturii în ciclul primar: particularități tematice, de limbaj și de structură a literaturii pentru copii; analiza valorilor/comportamentelor reflectate în literatura pentru copii; selectarea textelor și a cărților adecvate copiilor; organizarea activităților/rutinelor de lectură la clasă; strategii de stimulare a interesului pentru lectură.”²

Aceasta asociere a unor conținuturi provenind din ramuri sau domenii diferite ale lingvisticii, ale literaturii și ale didacticii îl poate deruta pe studentul care nu a absolvit un liceu pedagogic și îl poate pune în imposibilitatea înțelegerii mesajului

¹ Pentru abilitarea în realizarea procesului didactic în Domeniul *Limba și comunicare* în învățământul preșcolar, respectiv, la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*, pentru învățământul primar.

² MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 18/13.1.2025, pp. 13-14

transmis, în condițiile în care el nu deține cunoștințe și deprinderi elementare în vederea exercitării profesiei didactice.³

În ceea ce privește programul de licență *Educație timpurie*, disciplina *Limba română* are asociate parțial aceleași teme ca pentru învățământ primar (comunicare, fonetică, ortografie, ortoepie, vocabular, elemente de morfologie și de sintaxă), cărora li se adaugă „Redactare” și „Lectură”, beneficiind, în plus, de disciplinele *Literatură pentru copii*, *Dezvoltarea limbajului*, *a comunicării și a premiselor citirii și scrierii la copilul mic*⁴, fără însă nicio referire la *Didactica educării limbajului*⁵, disciplină cu îndelungată tradiție în pregătirea profesorului pentru învățământ antepreșcolar și preșcolar, perfect motivată în cadrul unui învățământ coerent.

Prin urmare, anumite aspecte consemnate în prezentul studiu se referă la disciplinele absente sau incomplete în actualul *Plan de învățământ*, rezultând și în lucrarea de față, un eclecticism al conținuturilor reunite aici, unele dintre acestea fiind regăsite la ambele niveluri de învățământ, în vreme de altele țin de specificitatea fiecărui nivel educațional, fiind tratate în secțiuni distincte.

Pentru toți studenții, fie că au sau nu pregătire pedagogică anterioară admiterii în învățământul superior, dorim să surprindem esențialul și, totodată, acele aspecte de natură să le faciliteze procesul didactic, recomandându-i drept profesori reflexivi și responsabili, aflați în căutarea unor soluții de optimizare a triadei predare-învățare-evaluare.

Dorința aceasta ne-a animat de timpuriu, de pe vremea școlarității mici, odată ce am constatat aparenta inutilitate a unor cunoștințe care ni se predau cu caracter obligatoriu, fără să întrevădem cum, odată asimilate, anumite conținuturi ale învățării ne-ar putea ajuta în devenirea noastră personală, socială și profesională. De pe atunci, ne-am pus firesc întrebarea: dacă ar fi întrebat fiecare profesor care ar fi esențialul cunoștințelor predate la o materie aferentă unui an de studiu, oare, cum s-ar putea esențializa acele cunoștințe în 2-3 pagini, de maximă importanță, pe care și le-ar dori trainice în mintea formabilului de-a lungul întregii vieți?!...

În ciuda cunoașterii unui dicton latinesc parafrizat după Horațiu, *Si brevis esse volo, obscurus fio!*, și a adevărului surprins în el în majoritatea covârșitoare a cazurilor, din moment ce fiecare fișă a disciplinelor predate în învățământul universitar conține un „standard minimal” care condiționează promovarea

³ Doar la nivelul disciplinei *Didactica fundamentelor literației* constatăm o viziune unitară și teme justificat subsumate disciplinei menționate!

⁴ MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 20/13.I.2025, p. 13

⁵ Titlul acestei discipline a variat de-a lungul timpului, înaintea prezentului O.M. fiind subsumabil disciplinei *Didactica Domeniului Limbă și comunicare în învățământul preșcolar*.

examenului aferent disciplinei, se cuvine să esențializăm, la rândul-ne, materia predată, pentru ca noile conținuturi să fie integrate în sistemul celor deja deținute, să-și găsească utilitatea, și, în special, rațiunea care stă la baza opțiunii pentru asimilarea lor.

Unele dintre conținuturile prezentului volum reiau aspecte prezentate în câteva dintre volumele noastre anterioare (*Repere în organizarea procesului didactic la Limba și literatura română, în învățământul primar; Literatură română și literatură pentru copii. Note de curs și sugestii de lecturi plurale ale unor opere* etc.), valabile și în momentul redactării actuale, adesea fiind completate sau modificate, în acord cu teorii de actualitate sau cu rezultatele unor cercetări desfășurate între momentul apariției lucrărilor noastre anterioare și prezenta lucrare. Altele sunt rezultatul prefacerilor survenite în formarea pentru profesia didactică a viitorului profesor pentru învățământ primar, respectiv, (ante)preșcolar.

Parafrazându-l pe Rudolf Arnheim, „Această carte a fost rescrisă în întregime. O asemenea revizuire i se poate părea mai firească unui profesor decât altor autori, căci profesorul este obișnuit să i se dea un nou prilej în fiecare an pentru a-și formula ideile mai clar, a elimina materialul superfluu și a adăuga noi date și constatări pentru a îmbunătăți organizarea materialului și în general pentru a trage folos din modul în care a fost primită lucrarea.”⁶

Un spațiu amplu îl alocăm comunicării în mediul educațional instituționalizat, pentru că doar fiind în posesia cunoștințelor de ordin teoretic și aplicativ, se pot face alegeri conștiente și pertinente privind exprimarea dezirabilă și eficientă în cadrul procesului didactic.

Ne propunem să utilizăm un limbaj accesibil mai ales aspirantului la statutul de student la programul de licență *Pedagogia Învățământului Primar/Preșcolar* care nu are formare inițială pentru profesia didactică în cadrul unui liceu pedagogic. Totodată, sperăm ca absolventul acestui program să găsească în lucrarea de față inspirație în proiectarea și realizarea procesului didactic, dar și teme de reflecție asupra unor aspecte tratate diferit de către alți autori.

Autoarea

⁶ Arnheim Rudolf, *Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator*, trad.: Florin Ionescu, Ed. Meridiane, 1979, p. 19

Pledoarie pentru o bună însușire a comunicării verbale orale și scrise, a viitorului profesor de învățământ preșcolar / primar

În general, dezvoltarea abilităților de comunicare necesare cadrului didactic vizează atât maximizarea efectelor de învățare pentru subiectul învățării, în procesul didactic, cât și o modalitate de a oferi propriul exemplu demn de urmat, concomitent cu o stare de bine indusă verbal.

Comunicarea verbală orală

Simpla conștientizare a faptului că preșcolarul este asemănător unui „reportofon” viu, care înregistrează nu doar cuvintele pronunțate de „doamna”/„domnul”⁷, ci și tonalitatea cu care au fost rostite și chiar inflexiunile vocii, s-ar cuveni să fie motivul suficient pentru ca modelul lingvistic de exprimare oferit de profesorul de învățământ preșcolar să fie unul dezirabil, pentru ca, odată asimilat, să poată fi colportat în toate mediile și de-a lungul întregii vieți.

Ulterior, profesorul de învățământ primar va continua strădania confratelui din învățământul preșcolar, îmbogățind și nuanțând exprimarea învățăcelului, cu tact pedagogic și dedicare.

De asemenea, profesorii care vor predă/ predau la nivelurile menționate, se cuvine să conștientizeze faptul că, uneori, atât la nivel preșcolar, cât și primar, pot exista formabili care nu beneficiază de niciun alt model de exprimare corectă, îngrijită, politicoasă, elevată, cadrele didactice fiind singura sursă de conduită comunicatională dezirabilă și că ei funcționează drept o autoritate și un izvor de cunoaștere pentru învățăcei, astfel încât, adesea, „ce a spus doamna/domnul” are caracter de „literă de lege” în conștiința lor.

Comunicarea verbală scrisă

O bună capacitate de tehnoredactare este necesară atât profesorului de învățământ primar, cât și celui de învățământ preșcolar, dat fiind faptul că primul îi îndrumă pe elevi să asimileze scrisul, având astfel o responsabilitate uriașă în formarea unei deprinderi trainice, ambii profesori fiind nevoiți să scrie o mulțime

⁷ Într-un articol din 6.03.2020, semnat de Laurențiu Sîrbu, intitulat *Statistică: Majoritatea cadrelor didactice din România sunt femei*, situația distribuției pe genuri în învățământul preșcolar și primar era următoarea: din totalul corpului profesoral, „femeile sunt cel mai bine reprezentate în învățământul preșcolar (unde 99,7% dintre cadrele didactice sunt femei) și primar (90,2%)”, <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/statistica-majoritatea-cadrelor-didactice-din-2005882.html> (accesat: 22.02.2025).

de documente profesionale, dar și diverse studii (adesea concretizate în apariții editoriale sau în articole de specialitate).

Așa cum am arătat deja într-un articol⁸, limba română, fiind, din punctul de vedere al flexiunii, predominant sintetică (și foarte puțin analitică), prezintă o mulțime de dificultăți și de subtilități, precum:

a) **abateri de la principiul fonetic** (reflectate în scrierea anumitor cuvinte)

O serie de pronume personale (*eu, ea, el, ei, ele*), precum și diverse forme conjugate ale verbului *a fi* (*eram, erai, era, erați, erau, este/e*) conțin (în pronunție) un *i* semivocalic la începutul fiecărui cuvânt, neredat în scris. Implicit, *eu, ea, ei* sunt triftongi, în vreme ce, în celelalte cazuri, regăsim diftongi, pe care elevul îi poate omite în condițiile în care are în vedere doar scrierea și nu pronunția.

Cuvintele *ei* și *iei* sunt omofone (nu și omografe), ceea ce se constituie într-un alt element de dificultate privind scrierea, de către începător, în limba română.

Cantitatea vocalică, în anumite situații, este influențată de accentul din cuvânt, ceea ce poate induce în eroare notarea cuvântului. Astfel, conjuncția *deși*, precum și pronumele *noștri* și *voștri*, redade corect cu un singur *i*, la învățăcel, apar adesea redade în scris cu *i* geminat.

La fel, doar pe baza cantității vocalice a lui *i*, este dificil de distins diferența dintre cuvinte precum *albaștri* și *albaștrii*, *metri* (s. m. neart.) și *metrii* (s. m. art.) și alte astfel de cuvinte, a căror notare are se bazează pe norme gramaticale și nu pe pronunție.

În cazul identificării sunetelor și fenomenelor fonetice care apar în cuvinte date, convenția de notare a unor sunete printr-un grup de litere (*ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*) solicită superior învățăcelul. În plus, aproape de la fiecare regulă lingvistică enunțată, există excepții. Astfel, redarea sunetelor din ultima silabă a cuvintelor următoare se face atât ținând seama de existența vocalei *u* în respectiva silabă, cât și de accentul diferit: solfegiu /solfeğu/, sacrilegiu /sacrileğu/ vs. sacagiu, macaragiu, în ultimele două cuvinte accentul impunând existența diftongului (absent în cuvintele *solfegiu* și *sacrilegiu*).

Redarea în scris a consoanelor *cs* fie ca atare (în *cocs, rucsac, fucsie, ticsit, micsandă, Alecsandri* etc.), fie prin *x* (în *pix, fix, xilofon, xerox, boxă* etc.), în absența unor reguli, se constituie într-o reală dificultate pentru cel care se află la începutul învățării/utilizării scrise a limbii române. În plus, faptul că litera *x* redă deopotrivă cuvinte în care aceasta notează consoanele *cs* (ca în exemplele de mai sus) sau *gz* (în: *exemplu, examen, exalta, exercițiu, exista* etc.), complică

⁸ Larisa Ileana CASANGIU, *Difficulties in Learning/Using the Romanian Language And Solutions in This Regard*, în: *Journal of Romanian Literary Studies* nr. 34, Editura Arhipelag XXI, pp. 87-91
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1180093>

suplimentar atât citirea, cât și scrierea literei în astfel de cuvinte și în multe altele (în condițiile în care ar exista „479 de cuvinte cu pronunția consoanei x intervocalic în variantă «cs» și doar 74 în variantă «gz»”⁹).

Notarea cu *k* în anumite cuvinte, în concurență cu *c*/chi constituie, de asemenea o dificultate atât în citirea cuvintelor respective (atunci când nu sunt cunoscute), cât și în scrierea lor (când sunt utilizate în comunicarea orală, fără cunoașterea modului în care sunt redade în scris respectivele sunete). Exemple în acest sens: *kaki*, *kiwi*, *kilogram*. La fel, utilizarea lui *q*, concurent cu *chi* (*quintal*/*chintal*) sau pentru a reda sunetele *cv* (în cuv. *quiproquo*), pentru /k'/ (în *quinoa*) și /k/ (în *quarc*) se dovedește dificilă.

În general, neologismele care pătrund în limba română în forma lor autentică, nerespectând principiul fonetic, constituie și ele dificultăți în scrierea corectă (în limba română).

Redarea ortogramelor este o altă provocare pentru învățăcel. Notarea într-un cuvânt sau cu cratimă a unor secvențe morfematice rostite într-o silabă, poate fi motivată din punct de vedere lexical-semantic, fonetic și gramatical. *Ce-l/cel*, *m-ai/mai*, *ce-ai/ceai*, *a-ți/ați* și alte astfel de ortograme pot fi explicate în ciclul achizițiilor fundamentale pe baza sensului, dar și prin rostirea unor silabă a unor cuvinte diferite, de regulă, cratima fiind utilizată pentru a marca absența unui sunet (există și situația în care nu lipsește niciun sunet și totuși cratima apare, ca în „de-a”, „ce-a”, atunci când marchează doar rostirea într-o silabă a unor unități morfologice diferite). Numai contextul dezambiguizează situația în care trebuie notate cu sau fără cratimă.

Pronunțarea tributară unui anumit grai constituie și ea o dificultate în adaptarea la varianta literară a limbii și în notarea ei, în condițiile în care învățăcelul petrece o mare parte din timp comunicând cu familia și anturajul său într-o variantă regională a dialectului daco-român, în afara graiului muntenesc.

b) aspecte lexicale

În funcție de arealul geografic, de regiunea istorică sau de graiul dialectului daco-român vorbit, se pot constata o serie de diferențe lexicale (+/- semantice) de la varianta literară a limbii române.

Spre exemplu, chiar în graiul muntenesc, în special în zona Argeșului, este utilizat termenul „triftor” cu sensul de „pâlnie”, fără ca el să se regăsească în DOOM (2021), în ciuda faptului că acest grai s-a impus în limba literară. În aceeași zonă, există verbul „a se împogodi”, cu senul de a se înțelege bine într-o

⁹ apud <https://www.dictie.ro/cand-citim-x-in-versiune-sonora-gz-sau-cs/> (accesat: 20.09.2023)

negociere, nici el nefiind cunoscut/utilizat la nivel național, în ciuda bogăției semantice pe care o conține.

După exemplul regionalismului „salar” (folosit pentru *salariu*), utilizat în special în zona rurală din Transilvania, auzim uneori cuvântul „servici” (în loc de *serviciu*), abaterile constatate în vorbire fiind ulterior transferate în scris.

Anumite paronime (familiar-familial), dar și ceea ce în engleză se numesc „false friends” constituie alte provocări utilizatorului incipient de limba română. Iată câteva exemple: *fortuit*, *lucrativ*; *condescendență*, *compromis*.

Cuvântul „fortuit” este adesea confundat cu termenul „forțat”, dar înseamnă „accidental, întâmplător, neprevăzut, venit pe neașteptate”.

Termenul „lucrativ” nu caracterizează lucrul, ci înseamnă „care generează/duce profit; bănos; rentabil”.

Cuvintele *condescendență* și *compromis* au sensuri antagonice, fiind greu de optat pentru o semnificație sau alta, chiar și în condițiile în care sunt utilizate în context, mai ales dacă ele apar în scris, nefiind niciun indiciu al tonului cu care au fost rostite.

Spre exemplu, în enunțul „Ți-am spus să-l tratezi cu condescendență!”, nu putem fi siguri dacă termenul *condescendență* are sensul de „Purtare plină de considerație și de bunăvoință față de cineva”¹⁰ sau de „Aer de superioritate”.¹¹

În cazul cuvântului *compromis*, faptul că se poate subsuma atât clasei morfologice a adjectivului, cât și celei a substantivului, vine cu semnificații distincte. Ca adjectiv, înseamnă „dezonorat, discreditat, cu reputația pătată, stricat”, în vreme ce, ca substantiv neutru înseamnă „Înțelegere, acord bazat pe cedări reciproce.”, dar și „Înțelegere între două sau mai multe persoane ori state de a supune unui arbitru rezolvarea litigiului dintre ele”.¹² Prin urmare, în cel de-al doilea caz, enunțul „Este un compromis.” este insuficient pentru a putea pentru unul din sensuri, chiar și în condițiile în care avem în vedere faptul că termenul în discuție este substantiv.

Și în cazul omografelor (care nu sunt și omofone) apar dificultăți de rostire și, implicit de receptare sau de interpretare a semnificației. Enunțul „Este o haină” se dovedește insuficient pentru a ne da seama dacă termenul „haină” este un substantiv desemnând o piesă vestimentară sau un adjectiv însemnând „nemiloasă, crudă, neîndurătoare”. Desigur, marcarea accentului ar aduce lumină în ideea dezambiguizării, dar și acest aspect își are limitele sale, întrucât funcționează doar în cazul celor dotați cu ureche muzicală sau cu un rafinat auz fonematic.

¹⁰ condescendență – definiție și paradigmă | dexonline

¹¹ idem

¹² compromis – definiție și paradigmă | dexonline

c) aspecte gramaticale

Adjectivele invariabile continuă să ridice probleme neofiților în învățarea/utilizarea limbii române. Astfel, expresia populară „Nu e deloc situația roză!” (sic!) conține un astfel de exemplu. Dacă, de regulă, anumite adjective invariabile erau utilizate ca fiind variabile (desigur, incorect!) asistăm și la fenomenul invers. Astfel, o greșeală generalizată în utilizarea adjectivului variabil (inițial) *violet* a devenit normă, el devenind adjectiv invariabil. Concret, cuvântul „violet”, în 1996, apărea descris „violet, -ă, violeți, -te”¹³, în DOOM, 2005, de asemenea era considerat variabil – **violet**¹ (vi-o-) adj. m., pl. violeți; f. violetă, pl. violete¹⁴ –, pentru ca, în ediția a III-a a DOOM (2021), același adjectiv să apară normat drept „invar. (cravată ~, pantaloni ~)”¹⁵.

Fiind o limbă predominant sintetică (în ce privește flexiunea cuvintelor), în română, formarea pluralului este adesea o provocare. Spre exemplificare, substantive având aceeași terminație la singular, au pluralul construit diferit. Astfel, următoarele cinci substantive, având terminația *-el*, prezintă desinențe diferite la plural: *inel* – *inele* (desinența: e); *colonel* – *colonei* (desinența: Ø); *tunel* – *tuneluri/tunele* (desinența: uri sau e); *menestrel* – *menestreli* (desinența: i); *hotel* – *hoteluri* (desinența: uri). Tot astfel, pentru substantivele terminate în *-eu*, pluralul se construiește diferit: *ghișeu* – *ghișee*; *liceu* – *licee*, *clișeu* – *clișee*, dar: *dineu* – *dineuri*; *puseu* – *puseuri*; *panseu* – *panseuri*!

Plurale îndepărtate de ale formelor de singular se constituie în adevărate pietre de încercare chiar și pentru unii buni utilizatori ai limbii române: *piuă* – *pive*; *pârâu* – *pâraie*; *jantă-jante*.

Dificultăți în formarea pluralului pot să apară și acolo unde se manifestă alternanțe (vocalice+/- consonantice), și, implicit, flexiune internă: *școală* – *școli*; *noapte* – *nopti*; *fașă* – *feșe*.

În plus, existența unor forme duble sau chiar triple de plural, specializate, poate induce în eroare învățăcelul: *vise* și *visuri*; *corni*, *coarne* și *cornuri*; *sâni* și *sânuri*, *lini* și *linuri*, *ideale* și *idealuri*, *complexe* și *complexuri* etc.

Perfectul simplu, cu excepția locutorilor din Oltenia și, parțial, din Muntenia, este greu asimilabil astăzi de către locuitorii din alte zone geografice. În zonele în care acesta este utilizat frecvent în vorbire, el face referiri la activități sau acțiuni

¹³ *** *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, București. 1996, p. 1163.

¹⁴ *** *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, București. 2005, p. 846

¹⁵ *** *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a III-a, Ed. Univers Enciclopedic, București. 2021, p. 1117

desfășurate, de regulă, în ultimele douăzeci și patru de ore. Regulile de formare a acestui timp au în vedere conjugarea verbului. Astfel, pentru verbele de conjugarea I, se constată recurența desinențelor pentru fiecare persoană în parte: *desenai/mâncai/probai* (pers. I sg.); *desenași/mâncași/probași* (pers. a II-a sg.); *desenă/mâncă/probă* (pers. a III-a sg.) etc. Pentru verbele de conjugarea a II-a, forma de perfect simplu se îndepărtează mult de forma verbului la infinitiv: *băui/scăzui/tăcui* (pers. I sg.); *băuși/scăzuși/tăcu* (pers. a II-a sg.); *bău/scăzu/tăcu* (pers. a III-a sg.). Pentru verbele de conjugarea a III-a, iată câteva forme de perfect simplu: *cerui/făcui/spusei* (pers. I sg.); *ceruși/făcuși/spuseși* (pers. a II-a sg.); *ceru/făcu/spuse* (pers. a III-a sg.). În cazul verbelor de conjugarea a IV-a, dat fiind faptul că există două terminații reunite sub această conjugare, formele de perfect simplu se diversifică și mai mult: *citii/coborâi/știui* (pers. I sg.); *citiși/coborâși/știuși* (pers. a II-a sg.), *citi/coborî/știu* (pers. a III-a sg.).

Posibilitatea utilizării verbului *a fi* atât ca verb predicativ, cât și ca verb copulativ și ca verb auxiliar, are repercusiuni în notarea lui. Astfel, următoarele sintagme pot fi corecte în funcție de contextul în care sunt utilizate: *să fi citit* vs. *să fii citit*. În prima situație, *a fi* este auxiliar și poate exprima o ipoteză: „Să fi citit romanul, știai care sunt personajele principale ale operei!”. În cea de a doua situație, *a fi* este conjugat și se poate regăsi într-o urare: „Să fii citit precum Dostoievski!” (evident, aici este o metonimie, dacă opera este substituită cu autorul său, dar poate fi și o simplă comparație cu un erudit!).

La fel, sintagmele „Poate știi” vs. „Poate ști” sunt corect notate, în funcție de context și de statutul verbului *a ști* (conjugat la indicativ, prezent, persoana a II-a, sg, în prima situație, sau cu formă de infinitiv, în cea de a doua situație): „Poate știi tu pe cineva priceput la grafică, să-mi realizeze o copertă!” vs. „De parcă poate ști cineva cum vor evolua lucrurile!”

O situație similară o prezintă o serie de verbe care, în funcție de mod, pot fi omofone, dar nu și omografe: *Am fost la cules de struguri.* vs. *L-a cules pe cel mai copt măr.*

Existența a patru¹⁶ verbe terminate în *i* geminat la infinitiv (*a prii*, *a pustii*, *a înmii*, *a se sfii*) conduce la o situații de notare rarisime în limba română. Astfel, când se află la persoana I, timpul perfect simplu, formele corecte conțin 3 *i* la finalul cuvântului: *Îmi înmiii șansele de a ști răspunsul, prin parcurgerea bibliografiei.; Mă sfiii să-l întreb ceva personal.*

¹⁶ Verbul „a înălbii”, cu sensul „a da formă de albie” este vetust și cvasinecunoscut astăzi, în urma unei cercetări empirice pe care am întreprins-o!

Cratima nu marchează întotdeauna absența unui sunet sau rostirea într-o silabă a unor părți diferite sub aspect morfologic. Astfel, în sintagmele „a luat-o la sănătoasa”, „a zbughit-o”, „a tulit-o”, asigură doar coeziunea expresiei idiomatice, „o” nefiind aici pronume personal.

Iar exemplele de adevărate provocări lingvistice ar putea continua!

Comunicarea în mediul educațional instituționalizat

În limbaj colocvial, asemănător unei voci narative din volumul *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, ne-am putea rezuma la a schița portretul unui cadru didactic astfel: „ar fi suficient ca un profesor să fie o persoană cumsecade, care să iubească elevii, să își cunoască materia și să se priceapă să o predea”¹⁷. În plus, ar fi nevoie „de niște discipoli pregătiți emoțional să asculte și să învețe.”¹⁸

Însă, pe cât par de simple cerințele pe care le presupune orice bun dascăl, pe atât de ambigue apar atunci când se încearcă explicitarea lor. Astfel, „o persoană cumsecade” poate fi cineva amabil, binevoitor, bine intenționat, lipsit de exigență, care s-ar „pricepe” să predea materia pe care o cunoaște bine. Dacă o persoană ar întruni aceste calități, s-ar putea crede că succesul îi este asigurat chiar și în condițiile lipsei de pregătire psihopedagogică specializată. Cum însă calitățile lui ar fi inutile în absența unor „discipoli pregătiți emoțional să asculte și să învețe”, fie ar trebui să caute astfel de subiecți ai învățării (pregătiți), fie s-ar cuveni să-i ajute pe cei existenți să devină pregătiți să-i recepteze mesajele. Iar situația de a „căuta” subiecți ai învățării cu care să rezonzi frizează absurdul (cel puțin în educația de masă), fiind semnalată de Howard Gardner: „Odată ce s-a demonstrat că algebra poate fi predată în trei sau chiar în treizeci de moduri, ar fi un caz de malpraxis ca un profesor să declare «Johnny nu poate învăța algebra în felul meu – aduceți-mi alt copil».”¹⁹

Cum „pregătirea” profesorului (ulterior, și a elevului) pentru actul didactic vizează preponderent arta comunicării, poate că ar fi suficient dacă profesorul s-ar gândi, înainte de a transmite un mesaj elevilor (în special, concretizat în feedback) cum ar primi el acel mesaj în caz că s-ar afla în postura elevului! Dar s-ar cuveni să-și surprindă și tonalitatea rostirii, pentru că „Tonul vocii este, negreșit, la fel de important ca și cuvintele rostite”²⁰!

Chiar și în condițiile în care și mesajul și tonul par acceptabile profesorului de către elev, având sensibilități diferite și conștiința că *ceea ce pe cineva îl omoară pe altul îl întărește*, unii dintre profesori fiind convinși că educația ar trebui să urmeze principiul „Diamonds are made/formed under extreme pressure” (care este

¹⁷ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 40

¹⁸ idem

¹⁹ Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Ed. Sigma, București, 2015

²⁰ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 79

construit pe limbaj denotativ în știință), se cuvine să oferim atât o perspectivă teoretică asupra acestui aspect, cât și una pragmatică.

Perspective teoretice asupra comunicării în mediul educațional instituționalizat

În opinia lui Constantin Cucos, „Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițător și receptor, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. / Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feedback, privind informațiile explicite, cât și cele adiacente (intenționate sau formate în chiar cursul comunicării)”²¹, iar „Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea și argumentarea, ca acte de explicare și persuadare, se actualizează gradual, completându-se reciproc, în funcție de specificitatea noului context.”²²

Pentru Mihai Stanciu, „Comunicarea didactică poate fi imaginată cu o *imensă scenă* pe care se desfășoară un adevărat ritual paideutic. Spre deosebire de actorul de la teatru, actorul-profesor nu are pe lângă el un scenarist, un regizor, o persoană care să-i construiască decorul. Mai presus de toate, el nu joacă un rol oarecare: este vorba despre VIAȚA sa!”²³

Dorina Sălăvăstru realizează o delimitare conceptuală a termenilor comunicării didactice și comunicării educaționale, arătând că „o comunicare, pentru a fi didactică, trebuie să îndeplinească simultan o serie de condiții:

a) comunicarea trebuie să fie un act intenționat, iar intenția să vizeze schimbări în cunoașterea, afectivitatea, comportamentul sau acțiunea celui ce receptează comunicarea;

b) comunicarea trebuie să se desfășoare într-un cadru organizat și să se deruleze după anumite principii de eficiență paideică (în privința formării celui alt);

c) în general, dar nu exclusiv, o astfel de comunicare se desfășoară în instituții specializate (școală, universitate), preocupate și de buna organizare a comunicării în cadrul lor;

d) eficiența comunicării trebuie să fie supusă evaluării în raport cu un ideal stabilit de modul de organizare a actului.”²⁴

²¹ Constantin Cucos, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași, 2002, p. 333

²² ibidem, p. 338

²³ Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universității Suceava, 2003, p. 16

²⁴ Sălăvăstru Dorina, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004, pp. 190-191

În opinia aceleiași exegete, comunicarea educațională include actele de comunicare prin care îi influențăm pe ceilalți, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfășoară în instituții specializate sau nu, astfel că o comunicare didactică este și una educațională.

Pentru ca să își atingă scopul, să persuadeze, dar să informeze pe măsură ce formează prin sensibilizare (față de anumite valori sau aspecte prezentate), comunicarea în mediul educațional instituționalizat considerăm că trebuie să îndeplinească aceleași condiții ca în cazul întreprinderii unei anchete în cadrul unui grup, enunțate de Gilles Amado și André Guittet, în lucrarea *Psihologia comunicării în grupuri*: „grupul trebuie să aibă încrederea în experimentator (în cazul nostru, în profesor – n.n.); / – scopul anchetei trebuie să fie formulat explicit (în procesul didactic, obiectivele ar trebui să fie formulate explicit – n.n.); / – ancheta trebuie să prezinte un interes real pentru participanți (conținutul de învățare trebuie să fie prezentat atractiv, reliefând avantajele receptării și asimilării lui – n.n.); / – întrebarea trebuie formulată în funcție de un scop precis (dirijarea învățării să se facă în acord cu obiectivele formulate – n.n.)”.²⁵

Aceiași autori reliefează trăsăturile educatorului în general, care funcționează după modelul paternal: „dacă analizăm figura centrală în jurul căreia se articulează fiecare instituție – tată pentru familie, profesorul pentru școală, «veteranul regimentului» pentru armată, Sfântul Părinte pentru Biserică –, observăm că toate trimit către noțiunea de *tată*, în care se încarnează regula și valorile. Într-adevăr, toate «relațiile educative» din instituții se bazează pe prototipul relație părinte-copil. Dependența fiziologică a copilului în primele sale luni de viață se transformă în una psihologică față de figura autorității. În funcție de modul în care copilul își trăiește primele relații, el va resimți relațiile cu celelalte figuri ale autorității. Și relația profesor-elev se înscrie în acest tip de model.”²⁶

Dat fiind faptul că educatorului, în relație cu discipolul, îi sunt atribuite însușiri paternale, Gilles Amado și André Guittet consideră că „este necesară revenirea la modelele care l-au influențat pe individ pe parcursul copilăriei sale.”²⁷

Comunicarea afectivă și învățarea

Privire diacronică asupra comunicării afective în educație

În științele educației, sintagma *affectionate communication*²⁸ circulă de cel puțin șase decenii, cele mai timpurii utilizări pe care le-am identificat provenind

²⁵ Gilles Amado, André Guittet, *Psihologia comunicării în grupuri* (trad. Gabriela Sandu), Ed. Polirom, Iași, 2007, p. 84

²⁶ ibidem, p. 122

²⁷ ibidem, p. 124

din anul 1965, la autori proveniți din spații geografice și culturale diferite și îndepărtate. Astfel, M. Iu. Kistiakovskaia publica în *Journal of Russian and East European Psychology* (Volume 3, Number 4 / Summer 1965, Pages: 39 – 48), *Stimuli Evoking Positive Emotions in Infants in the First Months of Life*²⁹, în care apare această expresie, în vreme ce preocupări similare s-au înregistrat și în Statele Unite ale Americii, în același an³⁰.

Constatări de substanță cu privire la importanța paralimbajului în acțiunea de a persuadea pe cineva au fost emise de timpuriu. Astfel, referindu-se la *ars bene dicendi* (retorică), Cicero arată că „nu este de ajuns faptul de a avea cele pe care este necesar a le spune, ci trebuie și acest lucru, anume cum este nevoie de a spune”.³¹ De altfel, latinii postulasera faptul că *Non idem est si duo dicunt idem*.

Dacă în relațiile interumane, de la un autor la altul, au fost identificate diverse „rețete” promițătoare de succes, observațiile și recomandările fiind nu rareori contradictorii asupra aceluiași subiect, în ceea ce privește spațiul educațional, în ciuda includerii stimulării inițiativei comunicaționale între dezideratele școlii centrate pe formarea de competențe, nu există ghiduri pragmatice, canonice, care să explice concret nici cum se facilitează transmiterea cunoștințelor valorificând inteligența emoțională a actanților procesului formativ-instructiv, nici privind educarea acestei inițiative comunicaționale în sens dezirabil.

În lucrarea *Arta și știința educației*, dedicată aspectului „artistic” al educației, alături de cel științific, Cezar Bîrzea arată că educația presupune deopotrivă cunoaștere științifică și cunoaștere artistică, ultima dintre acestea implicând o *reacție afectivă globală*. Autorul evidențiază, de asemenea, faptul că „Sensul psihologic al artei educației se referă la relațiile intersubiective dintre educatori și educați, la mecanismele de proiecție interpersonală prin empatie, simpatie, comuniune simbolică și rezonanță afectivă. Această «artă» a profesorului valorifică aptitudinea sa de a pătrunde și înțelege motivațiile și aspirațiile partenerului. Este o «artă» simplă care nu se predă la universitate, dar care implică angajarea personală a educatorului.”³²

²⁸ Optăm pentru echivalarea sintagmei *comunicare afectivă* cu sintagma din limba engleză *affectionate communication*, ceea ce sugerează mai degrabă afectuozitate

²⁹ http://scholar.google.ro/scholar?start=60&q=affectionate+communication&hl=ro&as_sdt=0 (consultat: 12.04.2011)

³⁰ cnf. Kory Floyd, Alan C. Mikkelson, *The affectionate communication index*, <http://www.google.com/books?hl=ro&lr=&id=m54Q0nK0RqAC&oi=fnd&pg=PA43&dq=affectionate+communication+1965&ots=UAOcVLZEAB&sig=UNOT-SA3RwE2-euQLij1HAO1Vlk#v=onepage&q=affectionate%20communication%201965&f=false>

³¹ Aristotel, *Retorica* (trad. Maria Cristina Andrieș) București, Ed. IRI, 2004, 1403 b, p. 297

³² Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, E.D.P., București, 1995, p. 61

Gabriel Albu, în eseurile sale de pedagogie socială (după cum se subintitulează studiul) din volumul *Educația, profesorul și vremurile*, realizează o amplă prezentare a relației educative, în structura de adâncime a textului fiind ușor de identificat comunicarea afectivă pe care se construiește această relație, care, în opinia autorului, „se derulează cu deosebire pe dimensiunea afectiv-emoțională (tonică, energizantă), iar dimensiunea cognitivă suportă/suferă această contagiune (tonică) a laturii afectiv-emoționale // accentul cade și pe dimensiunea cognitivă, dar cu deosebire pe cea *subiectivă* (favorabilă) interacțiunii partenerilor // evaluările și aprecierile se concentrează atât pe aspecte cognitive, cât mai ales pe cele *relaționale* (inteligența interpersonală, inteligența lingvistică, inteligența emoțională), pe cele introspective (inteligența intrapersonală; profunzimea, originalitatea și autenticitatea stărilor sufletești), pe cele morale (dăruire, principialitate, generozitate, căldură, farmec uman) // există multă bunăvoință și căldură, discreție și eleganță atitudinală, o tăcută și suavă așteptare a surprizei (plăcute), senzația siguranței/sincerității personale”³³.

De asemenea, în ceea ce privește partenerii angajați în relația educativă, autorul arată că „fiecare participă deschis, deplin; se descoperă și se împlinește prin relație, și maestrul și discipolul se angajează cu toată personalitatea, vin cu *întreaga lor* experiență și filozofie de viață (le mărturisesc) // sunt dorite și invocate apropierea, încrederea, colaborarea, deschiderea, dăruirea, respectul, libertatea // partenerii vor și fac eforturi să-și deschidă lumea proprie, să-și vină în întâmpinare; vor și fac eforturi să-și creeze o lume unică, în care se recunosc și se regăsesc numai ei // partenerii s-au *sedus* și s-au *cucerit* reciproc // principala preocupare constă în cooperarea și convingerea că ceea ce facem merită să ne preocupe (să ne ocupe timpul), cu dreptul de a abandona oricând și de a face (și învăța) ceea ce simțim că ne sporește, că ne ajută la conturarea identității; încurajarea unui sistem interior de (auto)control // cuprinde nu numai aspecte formale, ci și informale: întrebările și mărturisirile pot veni din ambele părți și în folosul ambelor părți // partenerii constată că-și doresc să fie împreună, că sunt nerăbdători să se întâlnească și să-și dezvăluie experiențele, concluziile, îndoielile, deciziile // partenerii se acceptă și se doresc reciproc; îi unesc nu numai interesele exterioare și momentane, dar și așteptările reciproce, nevoia (interioară) de a fi împreună // partenerii simt [nevoia] să se admire, sunt bucuroși că sunt împreună, au sentimentul unei relații dense, semnificative; trec prin momente când vor să nu

³³ Gabriel Albu, *Educația, profesorul și vremurile*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2009, pp. 88 (text ajustat)

dezamăgească și să dăruiască mereu mai mult // dimensiunea afectivă se manifestă din plin pe latura pozitivă, caldă, încurajare, de apropiere-acceptare.”³⁴

Astăzi a devenit aproape unanim recunoscut faptul că „Subiectul nu se mai poate separa net de obiectul cunoașterii, ci interacționează cu acesta prin simpatie (Max Scheler), empatie (Titchener), rezonanță afectivă (Kerschensteiner), înțelegere (Dilthey), incluziune (Martin Buber) sau comuniune existențială (Jaspers).”³⁵

Odată manifestată/cultivată, afectivitatea va polariza ambii parteneri în procesul formativ-instructiv (magistrul și discipolul), fiind direcționată de la fiecare spre celălalt, pentru că, la fel „Ca și actorul, profesorul este motivat de reacțiile publicului. El își modelează discursul în funcție de răspunsurile afective ale partenerilor și își găsește suprema recompensă în gesturi și stimulente pur simbolice (aplauze la scenă deschisă, grațitudine la încheierea spectacolului, a stagiunii sau a carierei).”³⁶

Între „principiile” de pedagogie practică de natură să-i asigure succes profesorului în procesul formativ-instructiv, enumerate de Ion-Ovidiu Pânișoară, numeroase sunt cele care vizează comunicarea afectivă cu discipolul, chiar dacă nu sunt formulate neapărat explicit în acest sens. Astfel, 85% din impresiile ulterioare primei impresii este influențat de ceea ce a transmis profesorul prima oară. Dimpotrivă, pentru a schimba o primă impresie nefavorabilă lăsată cuiva, este necesară creșterea incidenței interacțiunilor cu persoana respectivă. Personalizarea relației cu discipolul constă, în opinia autorului, în folosirea numelui acestuia când este solicitat să răspundă, în inducerea încrederii în cel ce îi predă/ îl învață ceva, în buna gestionare a eventualelor probleme de indisciplină, acest ultim aspect fiind totodată o consecință a personalizării acestei relații.

Principiul creării unei conexiuni emoționale cu elevul este grăitor, prin simpla formulare, pentru comunicarea afectivă pe care o presupune aplicarea lui, chiar dacă Ion-Ovidiu Pânișoară îl prezintă doar prin raportare la violența școlară, pe care ar putea-o contracara/evita.

Principiul coerenței între comunicarea verbală și comunicarea nonverbală reliefează importanța sporită a celei din urmă, în procesul educațional, mai cu seamă în condițiile în care mesajele transmite simultan/concomitent sunt contradictorii. Nu lipsit de importanță ne apare faptul că, în majoritatea situațiilor, comunicarea afectivă se realizează prin ambele tipuri de limbaje, cu precădere, prin cel paraverbal.

³⁴ ibidem, p. 90 (text ajustat)

³⁵ Cezar Bîrzea, *Arta și știința educației*, E.D.P., București, 1995, p. 61, pp. 151-152

³⁶ ibidem, p. 66

Constantin Cucoș, în lucrarea *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, arată că „formarea e o operă de iubire”³⁷, iar „educația se bazează sau generează actul de iubire. Ea presupune un flux afectiv care o întreține, o dinamizează, îi dă sens. Dacă nu există iubire, educația nu se poate realiza. Dar dacă nu este gestionată cum trebuie, iubirea poate deteriora demersul educativ.”³⁸

Pedagogul explică în detaliu ce presupune iubirea față de discipol: „A-l iubi pe acest învățăcel nu înseamnă a-i face pe plac, ci a-l ajuta să caute, de la un timp, de unul singur, să se înalțe. A-l iubi înseamnă a-l ghida pe un traseu evolutiv care i se potrivește și care este cel mai bun pentru el. A-l iubi putea însemna și a-l ține la distanță de tentațiile inoportune sau nesănătoase, a te opune unor dorințe ale sale, a-l dezvăța de proastele obișnuințe și chiar a-l certa. Și reține un lucru: nu afișa iubirea pe care o simți; prefă-te chiar că nu există.”³⁹

Identificăm aici atât iubirea parentală care ar trebui să se manifeste pretutindeni și oricând, cât și un reflex al unui dicton autohton (în îndemnul adresat cititorului) care spune că *Pe copil nu trebuie să-l săruți decât în somn*. Și, deși acest lucru nu coincide cu sfaturile adresate părinților de specialiștii (cu precădere) occidentali, trebuie să recunoaștem că este cu desăvârșire pertinent cu referire la iubirea magistrului față de discipol.

Marcel Crahay, în lucrarea *Psihologia educației*, pornind de la constatarea axiomatică anunțată chiar pe coperta întâi a volumului, și anume, că *Orice sistem educativ se bazează pe premise psihologice*, discutând *mizele afective ale relației educative*, redă o serie de opinii formulate de specialiști. Astfel, după Mannoni, „orice relație educativă nu se poate concepe fără autoritatea profesorului, care se afirmă prin cunoaștere”.⁴⁰ După Vasquez și Oury, „pentru a rămâne disponibil față de toți elevii, profesorul trebuie să păstreze o anumită distanță în privința lor”⁴¹, dar „conștient că este obiect de seducție și/sau de opoziție, profesorul trebuie să rămână lucid. Fără a pune capăt elanului afectiv, sursă de proces de identificare, el nu trebuie să intre într-o relație de fuziune simbiotică cu diferiți elevi pentru a nu-i antrena într-un raport de dependență afectivă, ceea ce frâna progresul acestora spre emancipare. Fiind receptiv la solicitările elevilor, din dorința de a veni în întâmpinarea lor, el nu trebuie să uite că funcția sa este tranzitivă și că, în

³⁷ Constantin Cucoș, *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire*, Ed. Polirom, Iași, 2008, p. 17

³⁸ ibidem, p. 20

³⁹ ibidem, pp. 17-18

⁴⁰ Marcel Crahay, *Psihologia educației* (trad. Rodica Chiriacescu), Ed. Trei, București, 2009, p. 163

⁴¹ ibidem, p. 164

consecință, trebuie să redirecționeze dinamica afectivă spre alte obiecte: structura persoanei, perceperea realului, construcția cunoștințelor.”⁴²

Întrebând retoric „În ce condiții identificarea cu profesorul este un element motor al progreselor făcute de elev și al emancipării sale?”, și comentând opinia lui Freud în acest sens, Crahay arată că „Nu toți elevii se identifică cu profesorul. Unii nu îl recunosc ca model; imaginea lui e atât de îndepărtată de ceea ce au trăit la pornire, încât ei nu găsesc nicio trăsătură comună care să declanșeze procesul de identificare. Se produce astfel o dualizare în sânul claselor: pe de o parte, cei care recunosc modelul potențial pe care îl reprezintă profesorul, de cealaltă, cei care nu pot să facă acest lucru”.⁴³

Tributar antecesorilor săi privind dimensiunea afectivă a actului didactic, Marcel Crahay se situează pe linia acestora: „Fără îndoială, o parte din valoarea educativă a profesorului depinde de maturitatea sa afectivă. El trebuie să acționeze fără să seducă, să-l orienteze pe elev fără să exercite o influență asupra lui, să fie obiect de identificare acceptând atacurile brutale ale adolescentului, care vrea să se afirme pentru a se construi și a se elibera. El trebuie să se știe în inima proceselor de transfer și de contra-transfer, să-și recunoască forța și ambivalența dorințelor, dominându-și impetuositatea afectelor care niciodată nu pot să-l copleșească. De unde, necesitatea de a se cunoaște pe sine însuși, de a-și stăpâni contradicțiile, conflictele interne și, în definitiv, de a se distanța în raport cu propriile emoții pentru a capta chemările copiilor. După Cifali (...), pentru a fi un bun profesionist, profesorul nu are voie să se lase prins în capcana pasiunilor care îl traversează – ceea ce presupune introspecție cu rol de autoreglare și de facilitare a distanțării.”⁴⁴

Prin aceste constatări-recomandări, psihologul belgian este preocupat mai degrabă de latura indezirabilă a implicării afective a profesorului în comunicarea cu elevul, decât de a valorifica beneficiile situațiilor în care profesorul funcționează ca paradigmă pentru discipoli. La fel, din perspectiva pedagogiei psihanalitice, aducând în discuție viziunea institutorului Homburger-Erikson, același exeget pare să avertizeze: „Esența ființelor contează mai mult decât aparențele”⁴⁵, recurgând la argumentul eriksonian: „Copilul (la fel ca animalele) «adulmecă» miezul sub coajă”.⁴⁶

Dat fiind faptul că dezvoltarea unei trăsături particulare (ereditare) depinde în mare măsură de „interacțiunile individului cu instituțiile sociale și cu normele

⁴² ibidem, pp. 164-165

⁴³ ibidem, p. 167

⁴⁴ ibidem, pp. 169-170

⁴⁵ ibidem, p. 171

⁴⁶ Apud M. Crahay, op.cit., ed.cit., p.171

culturale ale mediului său de inserție”⁴⁷, „adulții pot să exercite o acțiune pozitivă în raport cu dezvoltarea acestor caracteristici de personalitate propunând sarcini atractive, care să fie pe măsura capacităților copilului și dacă ei îi oferă ajutorul corespunzător la momentul potrivit. Invers, ei pot alimenta nesiguranța copilului în privința capacităților sale, și, în consecință, stabilizarea unui sentiment de inferioritate, subliniind imperfecțiunile performanțelor sale, de preferință în ceea ce privește calitățile sale.”⁴⁸

Din perspectivă behavioristă, așa cum unii stimuli provoacă în mod natural reacții emoționale, „cuintele pot fi și ele încărcate cu emoții. Fără îndoială, acesta este rezultatul unei învățări pe cadrul căreia anumite expresii verbale au fost asociate cu stimuli care, în mod natural, sunt purtători de afecte. Oricum, foarte devreme, copilul este sensibil la încărcătura emoțională a anumitor cuvinte: bun-rău, frumos-urât, amabil-răutăcios, vesel-trist, inteligent-idiot, activ-pasiv, cinstit-necinstit, călduros-rece, simpatie-antipatie etc.”⁴⁹

Din perspectiva lui Staats, „caracteristicile fizice ale emițătorului (frumusețea sau, dimpotrivă, urâtenia lui), atributele sale sociale (prestigiul sau notorietatea lui), dar și conduitele nonverbale vehiculează o valoare atractivă sau repulsivă. În consecință, același mesaj se poate dovedi a fi mai mult sau mai puțin convingător, după cum este transmis de o persoană care emite sau nu stimuli emoționali pozitivi.”⁵⁰

Considerăm că acest lucru a fost probat în timp prin intermediul publicității, unde imaginea unei mașini este asociată cu cea a unei prezențe feminine (de obicei) deosebit de atrăgătoare sau utilizarea unui produs cosmetic de către o damă are consecință atragerea unor bărbați aspectuoși în preajma celei care promovează aparent produsul. Rezultatele campaniilor publicitare identice de promovare a unor produse în diverse țări, reflectate în vânzări, uneori situate la extreme, indică însă faptul că de la un spațiu cultural la altul, idealele estetice diferă, și, ceea ce este considerat pozitiv de o etnie poate fi valorizat diferit de alta.

Astfel, „asociind stimuli emoționali, verbali sau nonverbali, altor cuvinte, este posibil să se inducă o reacție pozitivă sau, la polul opus, negativă în privința acestor cuvinte. În mod sigur, putem genera o atitudine pozitivă (invers, negativă) în privința unui individ sau a unei categorii de indivizi (o rasă sau un popor, de exemplu) combinând sistematic numele acestui individ sau acestui grup de indivizi cu calificative pozitive (respectiv, negative), sau cu o mimică având valoare pozitivă (respectiv, negativă). / Un mecanism analog poate interveni atunci când

⁴⁷ M. Crahay, op.cit., ed.cit., p.174

⁴⁸ idem

⁴⁹ ibidem, p. 181

⁵⁰ ibidem, p. 182

profesorii prezintă o idee, o noțiune sau o teorie elevilor sau studenților. Nu se poate, așadar, respinge ideea că profesorii sunt susceptibili să exprime preferințele lor teoretice (chiar ideologice) prin subtile manifestări nonverbale sau prin folosirea unor termeni încărcăți de emoție care, asociați cu termenii ce desemnează conceptele sau noțiunile, pot să influențeze adeziunea studenților la aceste idei. Dacă *a priori* o metodă activă are mai multe șanse să intereseze pe viitorii profesori decât o metodă *pasivă*, acest lucru se datorează faptului că acest calificativ de *activ* are o conotație pozitivă, ceea ce nu e cazul termenului *pasiv*.⁵¹

Trebuie să avem însă în vedere existența a două categorii de termeni cu încărcătură afectivă, proveniți sau asociați cu stimuli care dețin în sine o valoare emoțională particulară, respectiv, a căror coloratură afectivă ține de raportarea atitudinală/comportamentală a individului la ei. Astfel, „cuvântul *competiție* prezintă o conotație pozitivă clară în cultura nord-americană, conotație aparent inexistentă în celelalte grupuri culturale. Acest lucru înseamnă că un stimul poate influența un elev și nu pe altul, în funcție fie de propriile caracteristici, fie de caracteristicile grupului de referință”.⁵²

Astfel se face că o serie de experimente psihopedagogice au scos la iveală faptul că expresivitatea expunerii unei prelegeri influențează covârșitor aprecierea valorii educative a conținutului cursului respectiv în evaluarea pe care o face studentul profesorului. Altfel spus, și în cadrul procesului formativ-instructiv, ca și în artă, în general, contează mai mult cum spui, decât ceea ce spui, emoția indusă subiectului-receptor capacitându-l sau nu pe acesta să asimileze facil un conținut al învățării.

Dincolo de aceste aspecte consemnate, constatăm că, în învățământul actual, este ignorat aspectul afectiv al comunicării, motiv pentru care, de cele mai multe ori, unele cadre didactice induc (de cele mai multe ori fără să vrea) un mediu afectiv negativ, rece, de teamă, de dominație, de rejecție față de școală și de învățătură, dat fiind faptul că „se tem să se «apropie» prea mult de propriii elevi, considerând că dacă imprimă relației profesor – elev o anumită distanță scade probabilitatea ca relația didactică să se deterioreze prin încălcarea limitelor de comportament de către elev”⁵³, fapt parțial adevărat.

Dimpotrivă, instituirea unui mediu educativ cald, de siguranță, de încredere, de respect, de deschidere, adică a unui mediu afectiv pozitiv, creează condițiile

⁵¹ ibidem, pp. 182-183

⁵² ibidem, p. 183

⁵³ Ion-Ovidiu Pânișoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009, p. 63

dezvoltării unei personalități sănătoase, încrezătoare în ea însăși, receptivă față de asimilarea conștientă a cunoștințelor și deprinderilor accesibilizate de profesor.

La nivelul limbajului verbal, pot funcționa favorabil comunicării afective termeni recunoscuți de psiholingviști pentru capacitatea lor de a sensibiliza – tropii (cu precădere, epitetele) și cuvintele diminutive. Nu trebuie însă exagerată utilizarea lor, ci vor fi cultivați în comunicare fie ca „recompense-stimulente” speciale, fie ca modalități de „însuflețire” a unor realități/obiecte.

Sublinierea pozitivă a răspunsurilor bune (utilizând expresii având conotație afectivă pozitivă), recunoașterea și laudarea meritelor formabilului în implicarea în actul învățării, exprimarea verbală a bucuriei în cazul succesului unei activități de învățare constituie posibile modalități de comunicare afectivă, la fel ca reliefarea unor aspecte care le-au fost de ajutor în evoluție marilor personalități ale culturii și științei.

Prin paralimbaj, comunicarea afectivă constă în sublinierea, prin accent frastic și intonație, a esențialului lecției, dar și a răspunsurilor bune ale elevilor, în folosirea unei voci calde, catifelate și a unui ton adecvat temelor, ideilor, provocărilor academice dezbătute.

Trebuie, totodată, să conștientizăm faptul că atunci „Când vorbim, sunetul vocii noastre – tonalitatea, ritmul, accentul și intonația – influențează ceea ce spunem și poate schimba sensul cuvintelor pe care le rostim”⁵⁴.

Limbajul nonverbal afectiv se poate concretiza în o privire caldă, ochi blânzi, o apropiere spațială adecvată, care să transmită dorința de apropiere și de siguranță (fiind atenți la reacția elevilor pentru a nu se simți agresați), un zâmbet sincer, oferit la momentul potrivit.

Recomandările specialiștilor privind eficientizarea comunicării cu privire la limbajul gesturilor, față de care trebuie ținută seama, pot fi utile și în ceea ce privește realizarea unei comunicări afective: *când dai mâna cu cineva, trebuie să o faci cu fermitate; când vorbește cineva trebuie să-l asculți cu atenție și să nu dai semne de plictiseală; când vrei să-ți impui opiniile trebuie să stai în picioare, cât mai drept; când vorbești, trebuie să-ți reții neastâmpărul mâinilor și al degetelor.*

Totodată, se impune și o bună cunoaștere a indicilor exteriori ai manifestărilor afective ale elevilor de către cadrul didactic pentru a putea fi eliminate blocajele din comunicare (implicit, toate consecințele negative ale acestora), dat fiind faptul că „Atunci când sunt supărați, elevii nu se pot concentra și în mod cert nu își pot însuși noi cunoștințe. Dacă vrem să le lăsăm mintea liberă pentru a gândi și a învăța, trebuie să tratăm cu respect toate emoțiile și sentimentele lor.”⁵⁵

⁵⁴ Mary Hartley, *Limbajul trupului la serviciu* (trad. Daniela Maria Marțole), Ed. Polirom, 2005, p. 11

⁵⁵ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 33

Limbajul „tăcerii” este preferabil oricărui cuvânt cu sens negativ, dar și descurajării elevului în cazul în care a eșuat în rezolvarea îndeplinirii unei sarcini de învățare. Apelul la tăcere, echivalent cu ignorarea unui comportament indezirabil, constituie, totodată, o bună modalitate de disciplinare pozitivă. Proverbele despre tăcere subliniază calitățile acesteia: *Si tacuisses, philosophus mansisses.* și *Cuvântul e de argint, tăcerea e de aur.*

Acordarea unui timp de comunicare personală discipolului, în situația în care achizițiile acestuia la învățătură sunt mai mici decât cele expectate, poate constitui un dar de natură să-i inducă o atitudine pozitivă față de actul învățării, chiar în condițiile în care nu el ar fi polul discuției, ci exemplele oferite de alții, având însă grijă ca prin aceasta să nu-i aducem vreun reproș sau să-i lezăm sensibilitatea sau demnitatea.

Însemnătatea limbajului nonverbal este susținută de faptul că în comunicarea directă, *mesajul verbal contează 7%, intonația cuvintelor 38%, iar semnalele vizuale 55%*, ceea ce este de natură să sporească grija noastră față de mesajele nonverbale pe care le transmitem sau pe care le receptăm, oferindu-ne multiple posibilități să comunicăm afectiv în special pe această cale.

Importanța comunicării afective dezirabile în procesul formativ-instructiv

Subscriem afirmației lui Haim Ginott că „Felul în care vorbesc părinții și profesorii îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmațiile lor influențează încrederea și prețuirea pe care acesta o acordă propriei persoane. Într-o mare măsură, limbajul celor mari determină destinul acelui copil.”⁵⁶

Numeroși pedagogi și psihologi recunosc și exprimă importanța facilitării predării-învățării unei discipline școlare în cadru instituționalizat prin crearea, la discipol, a unei atitudini pozitive față de învățare în general, în ultimul deceniu competența supremă asigurată acestuia fiind considerată „să-l înveți să învețe”.⁵⁷ Această formulare succintă a obiectivului celui mai înalt pe care trebuie să și-l propună orice cadru didactic s-ar cuveni să fie interpretată nu atât prin identificarea unor mecanisme tehnice sau mnemotehnice de accesibilizare, receptare și memorare a conținuturilor de învățare, cât prin inducerea dorinței de a învăța, de a se perfecționa, de a aprecia erudiția și de a-i privi cu respect, admirație și afecțiune

⁵⁶ apud Adele Faber și Elaine Mazlish, *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), Ed. Curtea Veche, București, 2002, p. 5

⁵⁷ În ciuda redundanței (permisă în stilul științific – nu și în cel beletristic –), pedagogii și, în general, documentele curriculare, promovează acest deziderat

pe erudiți, ca pe posibile paradigme ale succesului, demne de urmat (asimilate, desigur, creator, critic chiar, nu prin mimetism).

În alți termeni, împărtășim ideea că inducerea unei atitudini pozitive față de actul învățării și sensibilizarea discipolului față de erudiție este de natură să faciliteze progresul în cunoaștere într-o foarte mare măsură, și că, realizând acest lucru, subiectul învățării, motivat adecvat (adică, *mediu*) și confiscat de plăcerea de a cunoaște, nu ar mai conștientiza efortul depus în receptarea și asimilarea cunoștințelor (și a conținuturilor învățării, în general), condiții în care învățarea ar avea valențe automotivante, devenind chiar o modalitate de *loisir*.

Astăzi este validat științific faptul că „Starea de spirit influențează /.../ productivitatea creierului.”⁵⁸ (americani având, în acest sens, proverbul *The brain runs with fun*) și că „Elevii care se simt bine în clasă și au voie să râdă învață mai bine.”⁵⁹, fiind de notorietate și constatarea că „răsplata și plăcerea au fost dintotdeauna mai motivante decât obligația sau teama de pedeapsă”⁶⁰.

Modalitățile prin care aceștia se pot simți bine în clasă sunt numeroase, aceiași specialiști arătând că „este extrem de ușor să înveselești pe cineva”⁶¹.

Kieran Egan arată că „Prezentarea cunoașterii separat de emoțiile și intențiile umane înseamnă să reduci înțelesul afectiv. Acest înțeles afectiv, de asemenea, pare în mod special a fi important în a furniza acces la cunoaștere și în a ne implica în cunoaștere.”⁶²

În spațiul autohton, Dorina Sălăvăstru reliefează atât consecințele pozitive, cât și pe cele negative referitoare la afectivitatea asociată procesului formativ-instructiv instituționalizat. Astfel, autoarea precizează: „Condiționarea relațiilor emoționale reprezintă un aspect important pentru activitatea educațională. Calitatea emoțiilor și a sentimentelor trăite de elev în școală nu este deloc o problemă neglijabilă.

De obicei, noi predăm fiind preocupați aproape exclusiv de transmiterea de cunoștințe, dar este cel puțin la fel de important ca elevul să asocieze cu subiectul predat și cu materia respectivă emoții pozitive. Acest fapt face ca procesul de predare [învățare, n.n.]” să fie continuat și dincolo de situația limitată din clasă.”⁶³

⁵⁸ Stefan Klein, *Formula fericirii. Minunatele descoperiri ale neuropsihologiei de azi*, Ed. Humanitas, București, 2008, p. 101

⁵⁹ idem

⁶⁰ ibidem, p. 109

⁶¹ ibidem, p. 101

⁶² Kieran Egan, *Predarea ca o poveste. O abordare a predării și curriculum-ului în școala primară*, Didactica Press, 2007, p. 39

⁶³ Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004, p. 23

Relația dintre comunicarea afectivă și învățarea instituționalizată, precum și dintre comunicarea afectivă și dezvoltarea socială a individului este deja conștientizată de către cadrele didactice: „Comunicarea afectivă la nivelul clasei de elevi, deși neglijată în procesul educațional, reprezintă fundamentul constituirii celorlalte tipuri de relații: de muncă și învățare, formează liantul dezvoltării individuale și de grup, al socializării și al rezolvării conflictelor.”⁶⁴

Eva Monica Szekely, în articolul *Developing Pragmatic Competence through Literature and Film*, apreciază că „e nevoie ca profesorul să fie și animator al interacțiunilor și comunicării afective / emoționale circulare, «purător de cuvânt al inconștientului grupului și al efectelor de sens inedite pe care grupul îl eliberează», deblocând conflictele sub conducerea unui lider. Pentru a deștepta motivația, profesorul să fie mai degrabă un generalist care oferă repere, cadre sau referințe celor care nu le posedă încă și îi sprijină astfel în crearea unei lumi imaginare proprii care apare, până la un punct, ca «substitut al lumii culturale»”.⁶⁵

Pericolul ca gestionarea inadecvată de către cadrul didactic a emoțiilor formabilului să aibă consecințe indezirabile asupra acestuia din urmă este aproape o evidență, semnalată de aceeași Dorina Sălăvăstru: „Profesorii excesivi de autoritari, care amenință frecvent cu pedeapsa, care întrețin în clasă un climat tensionat, îl vor determina pe elev să se îndepărteze de școală și să dobândească o aversiune față de acest mediu de educație. Conform teoriei condiționării, orice situație neutră asociată unei situații încărcate afectiv dobândește ea însăși (prin condiționare) o valoare afectivă. De exemplu, teama resimțită față de profesorul de la o anumită disciplină (în ale cărei ore elevul este ridiculizat, amenințat, pedepsit) se va generaliza asupra tuturor profesorilor ce predau disciplina respectivă, precum și asupra obiectului de studiu. Chiar și sala de clasă unde s-au desfășurat aceste ore poate provoca teamă, neliniște, agitație. Este foarte important ca profesorul să conștientizeze aceste aspecte legate de condiționarea reacțiilor emoționale, pentru că ele pot genera fobii școlare.”⁶⁶

Fără a fi psiholog, aceeași idee o exprimă și Mihail Drumeș, prin vocea unui personaj al său (*porte-parole*), într-un roman publicat în 1946: „Istoria ne place – în general – dar pe dascălul care o predă nu-l putem înghiți. Și nu știu cum se face

⁶⁴ Iulia Herman, *Managementul clasei de elevi – abordare multidimensională*, vol. *Educație și schimbare socială: strategii de cunoaștere și intervenție psihopedagogică*, Editura Universității din Oradea, 2010, p. 63

⁶⁵ http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari3/romana/Texte_lit.rom.1/6_EvaMonica%20SZEKELY.pdf (accesat: 12.01.2016)

⁶⁶ Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004, p. 23

că antipatia pentru om se revarsă și asupra materiei de studiu, care n-are nicio vină”⁶⁷.

Până și în domeniului marketingului este promovată comunicarea afectivă, ca „Strategia de succes va fi aceea care reușește să construiască o relație bună cu clienții, bazată pe **comunicare afectivă** [s.n.] și furnizarea unei imagini atractive, distincte în procesul de stabilire a relației între marcă și clienți.”⁶⁸

Posibile concretizări ale comunicării afective dezirabile în procesul formativ-instructiv

Principalele tipuri de limbaje prin care considerăm că se poate realiza comunicare afectivă dezirabilă în învățământul instituționalizat, în scopul inducerii unei atitudini pozitive față de actul învățării, dar și al facilitării stimulării achizițiilor cunoștințelor și deprinderilor, precum și al participării la propria formare, sunt verbal (oral și scris), paraverbal și nonverbal, în proporții diferite pentru fiecare tip de sublimbaj prin care se exprimă.

Astfel, la **nivelul limbajului verbal oral**, această comunicare afectivă dezirabilă în învățământul instituționalizat, se poate sprijini pe:

a) îndemnuri (mobilizatoare, de genul: „Vă îndemn pe toți să citiți opera ..., atât pentru că lectura ei mărește considerabil orizontul cognitiv, cât mai ales pentru că este o sursă onorabilă și sigură de desfătare”);

b) încurajări (realiste, precum: „Ai convingerea că efortul tău de a învăța nu va fi zadarnic, și, pe cât poți, caută să-ți valorifici potențialul de care dispui, așa cum ai mai făcut-o și când ai învățat pentru.....”);

c) exprimarea încrederii în reușită (exemple: „Sunt sigur(ă) că vei reuși, dacă îți dorești cu adevărat acest lucru”; „Toți cei care nu precupețesc niciun efort pentru a învăța, reușesc în ceea ce-și propun”);

d) apelul la pilde mobilizatoare sau la exemple de succes (relatarea cu admirație a unor cazuri de reușită a celor defavorizați, dar conștiincioși, fără a preciza explicit că respectivul exemplu ar trebui urmat);

e) „recompense” verbale („Bravo!”, „Excelent!”, „Foarte bine!”, „Felicitări!” etc.), precum și laudarea celor mai mici pași spre succes (mulți dintre discipolii care înregistrează rezultate slabe la învățătură negustând niciodată plăcerea evidențierii pozitive);⁶⁹

⁶⁷ Drumeș, Mihail, *Elevul Dima dintr-a VII-a*, Ed. Tineretului, București, 1968, p. 226

⁶⁸ Victor Danciu, *Succesul pe piața internațională depinde de strategia mărcii*, <http://store.ectap.ro/articole/134.pdf>

⁶⁹ Experiența noastră profesională, precum și numeroasele experimente pedagogice coordonate candidaților la gradul didactic I, sunt întărite pozitiv de constatarea la care au ajuns specialiști ai domeniului, și anume, că „stabilirea tipului de recompensă trebuie să fie în acord și cu ceea ce își

f) inducerea motivației intrinseci (prin apelul la exemplul personal⁷⁰ sau prin afirmarea, la modul general, a satisfacției/bucuriei de a putea aplica anumite lucruri învățate în școală⁷¹)

g) reliefaarea intereselor comune grupului țintă (subiecților învățării), dată fiind perspectiva lui Jean Claude Abric, conform căreia „performanța unui grup va depinde /.../ de doi factori: coeziunea sa și acordul în privința scopurilor, adeziunea: în cazul în care coeziunea, precum și adeziunea la normele de producție sunt puternice, performanța va fi optimă”⁷². Totodată, „există o relație directă între coeziune și satisfacție, moralul unui grup coeziv fiind în general ridicat”⁷³. De altfel, după Forsyth, există o anumită intercondiționare sau reciprocitate între coeziune și performanță: „Coeziunea influențează performanța, iar acumularea performanței influențează pe mai departe coeziunea”⁷⁴.

Tot la nivelul limbajului verbal oral, în ideea disciplinării pozitive prin comunicare afectivă, considerăm binevenite recomandările profesorului Gabriel Albu, privind comunicarea cu școlarul, care, mergând pe linia lui A. Faber și a colaboratorilor ei, în locul etichetărilor, arată că este preferabil „să căutăm prilejul de a-i arăta o nouă imagine despre el însuși (de o mai bună calitate); / să-l punem într-o situație în care să se poată vedea singur altfel; / să-l lăsăm pe copil să audă întâmplător ceva pozitiv despre el; / să prezentăm comportamentul pe care ne-ar plăcea să-l vedem; / să-i reamintim copilului realizările lui anterioare; să ne formulăm sentimentele și/sau așteptările”⁷⁵.

doresc membrii grupului – astfel, dacă recompensăm cu o notă maximă activitatea unui grup de elită ai cărui membri oricum obțin această notă, recompensa în cauză este departe de a deveni motivantă pentru activitatea de grup” – conf. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Ed. Polirom, 2008, p. 115

⁷⁰ Exemple: „M-am bucurat foarte mult că am citit în copilărie povestirea *Cinci pâini*, scrisă de Ion Creangă, pentru că această lectură m-a făcut să descopăr și să îndrăgesc matematica. La fel de bucurătoare sunt și că am citit povestea *Capra, varza și lupul*, pentru că multe dintre problemele pe care trebuie să le rezolv astăzi seamănă destul de mult cu aceasta. / Din lectura romanului *Insula misterioasă*, scris de Jules Verne, a povestirii *Măria sa, Puiul Pădurii* (de Mihail Sadoveanu) și a volumului *Cușca* (de Alberts Bels) am învățat tehnici de supraviețuire.” [n.n.]

⁷¹ Exemple: *Cunoașterea temeinică a unei limbi străine (vorbit, citit scris) este o cale sigură de a fi la adăpost de grija zilei de mâine. / O persoană de caracter, chiar dacă nu este genială, va fi preferată la angajare unui geniu lipsit de caracter. / Un scris corect și estetic este o bună carte de vizită pentru autorul/autoarea lui. / Toți cei care muncesc cu abnegație pentru a-și realiza un scop sunt răsplătiți.* [n.n.]

⁷² Jean Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Ed. Polirom, 2002, p. 98

⁷³ idem

⁷⁴ apud Ion-Ovidiu Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Ed. Polirom, 2008, p. 289

⁷⁵ Gabriel Albu, *Comunicarea interpersonală*, Ed. Institutul European, Iași, 2008, p. 51

De altfel, Adele Faber și Elaine Mazlish, propun, în locul chestionărilor și criticilor, „șapte metode de a-i atrage pe copii să coopereze”, a căror ilustrare o adaptăm în cele ce urmează:

1. *Describe problema!* („Constat/Văd că...”)
2. *Dă informații!* („Este mai ușor să ... decât să....”)
3. *Oferă o variantă!* („Se poate rezolva/remedia cu sau cu”)
4. *Exprimă-te printr-un cuvânt sau cu un gest!* („Cerneala!”/ „Stiloul!”)
5. *Describe ceea ce simți tu !*(„Mi-ar plăcea să.../ Nu-mi place să/ când....)
6. *Așterne pe hârtie!* („Atenție! Vă rugăm să...”)
7. *Fii glumeț!* (Folosește o altă voce sau un alt accent).⁷⁶

Astfel, **la nivelul limbajului verbal scris**, comunicarea afectivă s-ar putea realiza prin:

- a) inducerea unei impresii puternice pe baza aspectului formal al scriiturii (lizibil, estetic, însoțit de un anumit design grafic sau de alte elemente);
- b) afișarea unor reguli pe care trebuie să le respecte grupul⁷⁷;
- c) conștientizarea faptului că utilizarea majusculilor (în întreg textul) echivalează cu ridicarea tonului vocii;
- d) formularea unor felicitări în scris.

La nivelul paralimbajului, având în vedere că „tonul face muzica” și că „Non idem est si duo dicunt idem”, elementele care însoțesc vorbirea fără a putea exista în absența ei și care pot sensibiliza discipolul în sens dezirabil din punct de vedere educațional, sunt:

- a) vocea caldă/blândă;
- b) ritmul adecvat (nici prea lent, nici prea alert), în concordanță cu mesajul transmis;
- c) emfaza (în accentuarea esențialului);
- d) șoptitul (sugerând împărtășirea unei taine);
- e) alternanța ritmurilor (dat fiind faptul că menținerea unui anumit ritm conduce la monotonie și îngreuiază menținerea atenției/interesului pentru ceea ce se relatează);

⁷⁶ Adaptare după Adele Faber și Elaine Mazlish, *Șapte metode de a-i atrage pe copii să coopereze*, în vol. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), Ed. Curtea Veche, București, 2002, pp. 50-71.

⁷⁷ De exemplu: „Fiecare individ uman trebuie respectat ca persoană; Fiecare va vorbi calm, argument/motivând constatările și observațiile pe care le face; Când ți se vorbește, trebuie să asculți atent, fără să-l întrerupi pe vorbitor (care va încerca să prezinte lucrurile la obiect), la sfârșit având posibilitatea să ceri (politicos) explicații sau lămuriri.”

- f) apelul la pauze psihologice (alături de pauze logice și gramaticale), pentru realizarea sensului, reflecție și retenție.

La nivelul limbajului nonverbal, considerăm că cele mai „grăitoare” elemente în sensul realizării comunicării afective sunt:

- a) vestimentația – decentă, îngrijită, croită preferabil clasic (pentru a nu distrage atenția de la comunicarea verbală), recomandabil de culoare deschisă (alb, bej, crem, bleu etc.), pentru a stimula comunicarea;
- b) apelul la gesturi de încurajare a continuării răspunsului și de aprobare (mișcarea capului în plan vertical);
- c) scuturarea/darea mâinii celui/cu care a formulat un răspuns bun;
- d) aplaudarea (împreună cu restul grupului a unei reușite).

În opinia lui Ionuț Vlădescu, competențele de relaționare pot fi recunoscute în practica educațională curentă prin preocuparea față de: „1. instituirea unui climat psihosocial relaxat, destins; / 2. folosirea farmecului personal și/sau a unor strategii exprese de stimulare a coeficientului cognitiv; / 3. interesul [ne]disimulat de captare și menținere a stării de atenție a elevilor; 4. folosirea unor secvențe din economia de timp a orei pentru refacerea «legăturilor»; / 5. Dezvoltarea unor strategii explicite «de contact».”⁷⁸

Am adăuga că și oferirea unor recompense și stimulente nemateriale (de factură ideală), preferabil verbale, este de natură să se constituie într-o competență de relaționare, dacă se realizează la adecvat, la momentul oportun.

Capacitarea subiecților învățării spre formarea unei atitudini pozitive față de învățatură, de erudiție, s-a realizat diferit de la o epocă la alta și de la o cultură la alta și conform evoluției științelor educației, a filosofiei, a psihologiei, a interpretării doctrinelor religioase și politice, precum și a descoperirilor științifice și a ceea ce diverși dascăli sau chiar discipoli au identificat empiric drept aspect mobilizator în asimilarea cunoștințelor și a deprinderilor. Unii au mizat pe exigență, pe măsuri punitive în cazul eșecului învățării, pe rezistența de a-și arăta mulțumirea față de pași mici spre progres ai elevilor. Alții, dimpotrivă, conștienți că *lauda stimulează, iar critica demoralizează*, au simțit nevoia de a încuraja verbal atât efortul discipolului de a cunoaște, cât și rezultatele efective privind aplicarea cunoștințelor asimilate, dat fiind faptul că, alături de cooperare, „aprecierea este o componentă esențială a asigurării reușitei grupului”.⁷⁹ S-a avut

⁷⁸ Ionuț Vlădescu, *Comunicarea – factor fundamental în managementul educațional*, Ed. Vasiliana 98, Iași, 2008, p. 61

⁷⁹ Dr. Kazuo Murakami, *Codul divin al vieții* (trad. Ruxandra Comșa), Ed. Daksha, București, 2007, p. 92

astfel în vedere atât ce presupunea tradițional un obiectiv, cât și ce presupune formarea unei competențe (la elev)⁸⁰.

Rețetele nu sunt însă universale. Ceea ce pe cineva îl doboară, pe altul îl întărește sau, conform *gândirii genetice*, „ce e bun pentru mine» depinde de la individ la individ”.⁸¹ În acest sens, experimentele întreprinse de Richard Wiseman privind factorii care concură la autocaracterizarea unei persoane drept „norocoasă” sau „ghinionistă”, au reliefat fără dubiu importanța raportării individului la evenimente (mai precis, a atribuirii subiective a unei anumite semnificații acestora). Astfel, în vreme ce un anume accident (același) capătă la „ghinioniști” proporții de catastrofă, pentru „norocoși”, caracterizați de gândire contrafactuală (raportându-se la ce putea mai grav să li se întâmple) este considerat un adevărat „noroc” (având în vedere faptul că au scăpat cu viață și, adesea, aproape integri). Tot astfel, studiile arată că se simt mai mulțumiți cei ce obțin medalia de bronz în urma unei competiții (raportându-se la cei cu rezultate mai slabe decât ale lor), decât cei care obțin medalia de argint (care se raportează, de regulă, la cei care obțin medalia de aur). În plus, același autor arată cum profețiile autoîmplinite afectează diversele aspecte ale vieții. În acest sens, în cadrul unui experiment, profesorilor de liceu din SUA li s-a spus de către psihologi că anumiți elevi ai lor au „o dezvoltare mai lentă decât media, dar că vor obține rezultate foarte bune în viitor”⁸², în condițiile în care acei elevi fuseseră numiți aleatoriu. Așteptările profesorilor față de aceștia au fost astfel influențate, ceea ce i-au determinat să-i încurajeze mai mult pe elevii în cauză, fapt soldat atât cu „rezultate mult mai bune la învățătură, cât și cu punctaje mai mari în testele de inteligență decât ceilalți copii”⁸³. Iată, așadar, atât cum acționează expectațiile în cadrul procesului educațional, cât mai cu seamă, încurajările sincere ale profesorilor față de elevi, în condițiile în care cauza pentru care nu sunt inițial performanți este de natură să le justifice rezultatele, dar să și inducă speranțe privind remedierea situației. Însă, în egală măsură, expectațiile prea mari, nerealiste, care nu își găsesc concretizare, atrag după sine dezamăgiri, mâhniri, chiar nefericire. Tot așa, încurajările lipsite de orice temei (gen „Știu că poți!”, „Ești cel mai bun!”, „Ai să

⁸⁰ În pedagogia bazată pe obiective, învățarea se centrează pe cunoștințe și pe aplicarea lor la situații tipice, iar termenii de referință ai acestui tip de curriculum sunt „a ști”, „a înțelege”, „a executa”, pe când în pedagogia bazată pe competențe, învățarea implică gândirea și transferul, folosirea cunoștințelor în situații diferite, organizarea inter-/pluri- și transdisciplinară a curriculumului, iar termenii de referință ai acestui tip de curriculum sunt: „a gândi critic”, „a decide”, „a crea” și „a rezolva”.

⁸¹ Dr. Kazuo Murakami, *Codul divin al vieții* (trad. Ruxandra Comșa), Ed. Daksha, București, 2007, p. 27

⁸² Richard Wiseman, *Cum să-ți ajuți norocul* (trad. Nicoleta Dascălu), Ed. Trei, București, 2014, p. 139

⁸³ idem

reușești, desigur!”) pot duce fie la abandonarea oricărui efort (dacă tot este sigur succesul!...), în condițiile unei false autoevaluări a pregătirii personale, fie ca individul de la care se așteaptă prea mult să se eschiveze de îndeplinirea unei sarcini sau de intrarea într-o competiție, de teama de a nu-și divulga potențialele puncte slabe și de a nu-i dezamăgi pe care se încred în reușita lui.

Cuvinte magice... în educație

În funcție de utilizatori sau de contextul cultural sau pragmatic în care este utilizată, sintagma „cuvinte magice” are accepții diverse.⁸⁴ Prin urmare, „cuvintele magice” diferă atât în funcție de contextul în care sunt evocate, cât și de expectațiile celor care vizează diverse tipuri de „magii”.

Totuși, atât experimentele lui Masaru Emoto cu privire la structurarea apei în funcție de cuvintele sau sunetele la care era expusă, cât și numeroasele studii de psihologie practică arată că limbajul este capabil să realizeze transformări de-a dreptul magice, fiind indubitabilă forța de reificare a cuvântului.

În *Biblie*, există câteva afirmații care atestă acest fapt: „Dacă nu greșește cineva în vorbire, acela este un om desăvârșit, și poate să își țină în frâu tot trupul” (*Iacob*, 3:2); „Căci din cuvintele tale vei fi scos fără vină, și din cuvintele tale vei fi osândit” (*Matei* 12:37). În plus, fundamentul rugăciunii pornește de la aceeași încredere în logos, din moment ce „Cu cuvântul Domnului cerurile s-au întărit și cu duhul gurii Lui toată puterea lor” (*Vechiul Testament*, Ps. 32,6), și „La început a fost Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul (*Evanghelia după Ioan*, 1).

Programarea neurolingvistică (NLP) vizează schimbarea sistemului de crezuri pe baza interacțiunii între sistemul nervos, limbaj și mediul înconjurător, recunoscând astfel puterea cuvântului, titlul unui studiu întocmit de unul dintre fondatorii acestei practici fiind grăitor în acest sens: *Magie în acțiune*⁸⁵.

⁸⁴ Astfel, pentru copilul preșcolar și școlarul mic, ea se referă atât la terminologia prin care se exprimă gratitudinea, scuzele și rugămintea (*mulțumesc, pardon, te rog*), cât și la „formulele” menite să modifice realul (*abracadabra, hocus pocus preparatus etc.*). Pentru adepții meditației, cuvintele magice sunt „calm” și „liniște”, în vreme ce pentru ezoteriști sunt diverse incantații și mantră. Pentru unele societăți și grupări profesionale, parolele sau codurile care deschid anumite „uși” sau zăvoare constituie cuvintele magice, cu atât mai mult cu cât acestea pot face diferența între viață (= permisiune/accept) și moarte (=absența permisiunii/acceptului). Pentru îndrăgostiți, cuvintele magice sunt „Te iubesc!” sau echivalentele acestei declarații. Specialiștii în comunicarea asertivă consideră că înaintea oricărei observații pe care o facem cuiva, ar trebui să stea *șapte cuvinte magice*: „Deoarece relația noastră este importantă pentru mine...”⁸⁴. Iar exemplele ar putea continua.

⁸⁵ Richard Bandler, *Magie în Acțiune*, Editura Excalibur, Colecția NLP, București, 2008

Chintesența încrederii în capacitatea de modificare a realului se rezumă simplu: „Cuvintele rostite vă programează sufletul (inima) fie pentru succes, fie pentru înfrângere”⁸⁶, iar acest lucru, credem cu tărie că, în educația instituționalizată, se regăsește în feedbackul oferit subiectului învățării, altfel neputând fi vorba de vreo magie nici la nivelul limbajului, nici la nivelul tehnologiei didactice utilizate.

Ni se par extrem de utile recomandările făcute de Elliott E. Connie și Adam S. Froerer discipolilor în *terapia scurtă centrată pe soluții*, recomandări care sunt binevenite oricărui cadru didactic: „Antrenează-ți creierul să gândească într-un mod nou. Trăiește-ți viața, crezând că acel lucru la care oamenii [elevii, n.n.] sunt buni este minunat, iar acel lucru la care nu sunt buni este irelevant.”⁸⁷; „Crede în capacitatea clientului tău de a se schimba. Crede în propria capacitate de a evoca schimbarea.”⁸⁸.

Feedbackul în procesul didactic

Asigurarea feedbackului se înscrie între evenimentele instrucționale enunțate de Robert Gagne⁸⁹, încă de timpuriu (1969), G. de Landsheere și E. Bayer identificând între funcțiile atribuite profesorului, pe cele de *feedback pozitiv* și pe cele de *feedback negativ*.⁹⁰ Din prima categorie fac parte comportamente precum: *aprobă într-o manieră stereotipă; aprobă repetând răspunsul elevului; aprobă într-o manieră specifică; aprobă într-o altă manieră*.⁹¹ În cea de-a doua categorie, se regăsesc, în linii mari, comportamente opuse: *dezaprobă într-o manieră stereotipă; dezaprobă repetând răspunsul elevului într-o manieră ironică sau acuzatoare; dezaprobă într-o manieră specifică; dezaprobă într-o altă manieră; feedback întârziat*.⁹²

Din perspectiva actuală, nu putem fi de acord cu feedbackul negativ constând în *dezaprobarea (de către profesor) repetând răspunsul elevului într-o manieră ironică sau acuzatoare*, acest lucru traducându-se prin sarcasm, fapt amendat de

⁸⁶ Charles Capps, *Puterea creatoare a cuvintelor*, Ed. Prestige, București, 2007, p. 139

⁸⁷ Elliott E. Connie și Adam S. Froerer, *Diamond: terapia scurtă centrată pe soluții. O nouă abordare a SFBT care îi va permite atât practicianului cât și clientului, să obțină cele mai bune rezultate*, Ed. Prestige, București, 2025, p. 90

⁸⁸ Ibidem, p. 95

⁸⁹ Robert Gagné; Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii* (trad. Eugen P. Noveanu și Cezarina Preda), E.D.P., București, 1977, p. 137

⁹⁰ Apud Virgil Frunză, *Optimizarea comunicării didactice în activitatea de instruire*, E. D.P., 2015, p. 253

⁹¹ idem

⁹² idem

Adele Faber și Elaine Mazlish⁹³, întrucât poate induce în eroare elevul care, fie nu decodează corect semnificația paralimbajului (receptând doar mesajul verbal), fie se poate simți rănit, inhibat și descurajat astfel să mai răspundă.

Nici situația oferirii unui *feedback întârziat* nu ni se pare de acceptat astăzi. Cel mai adesea, trăind în viteză, așteptăm promptitudine în procesul didactic atât ca subliniere pozitivă, cât și ca modalitate de reglare/ameliorare a ceea ce am înțeles/asimilat/efectuat.

O cercetare efectuată în semestrul I al anului școlar 2013-2014, de către profesoara Oana-Cristina Anghel⁹⁴, în rândul a 189 de cadre didactice care predau în învățământul primar (54 având gradul didactic I; 83, având gradul didactic II; 34 având definitivat, iar 18 având sub 2 ani vechime în învățământ), reliefează faptul că oferirea de feedback elevului în cadrul procesului formativ-instructiv, raportată la celelalte componente ale conținutului comunicării didactice, este *la fel de importantă* pentru 57,14% dintre profesori (108 subiecți), și *mai importantă* pentru 42,86% (81 de subiecți), niciunul dintre subiecți neconsiderând acest aspect mai puțin important. Aceiași respondenți declară că oferă feedbackuri (de informare) „în orice moment al lecției, indiferent de reacția clasei”, în proporție de 26,45% (50 de subiecți); „numai când este nevoie, în funcție de reacția clasei”, în proporție de 29,62% (56 de subiecți); „în anumite momente, în funcție de dificultățile conținutului transmis”, în proporție de 43,91% (83 de subiecți), niciunul dintre cei intervievați neacordând feedback „numai în momentul verificării și evaluării”. În ce privește frecvența feedbackurilor complete, acestea au loc după cum urmează: „întotdeauna”, la 13,22% dintre profesori (50 de subiecți); „de cele mai multe ori”, la 62,96% din profesori (119 subiecți), „uneori”, la 23,8% dintre ei (45 de subiecți), neîntâmplându-se „niciodată” să nu ofere feedback complet. În ce privește măsura în care feedbackul din partea elevilor poate duce la creșterea randamentului școlar, conform opiniilor învățătorilor, acest lucru se întâmplă „în mică măsură”, la 12,70% din cazuri (24 de subiecți), „în mare măsură”, la 87,30% din cazuri (165 de subiecți), „deloc” neînregistrându-se situații.

În privința modalităților concrete de obținere a informațiilor inverse, acestea se constituie majoritar din: „răspunsurile elevilor la solicitări” (44,97% – 85 de subiecți), „volumul și calitatea aplicațiilor practice” (22,22% – 42 de subiecți), „rezultatele testelor de evaluare” (13,75% – 26 de subiecți), „intervențiile libere și

⁹³ Faber Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, pp. 61-63

⁹⁴ Frunză, Virgil (coord.), Anghel, Oana-Cristina, *Ameliorarea comunicării didactice desfășurate la clasele I-IV (Lucrare metodică științifică pentru obținerea gradului didactic I)*, Constanța, 2014, pp. 62-66

spontane, participarea voluntară în comunicare” (12,69% – 24 de subiecți), „atenția clasei, comportamentul nonverbal și reacțiile afective” (6,34% – 12 subiecți).⁹⁵

Cercetând *profilul lingvistic al cadrului didactic de succes în învățământul primar*, Corina Crînguș-Iacob⁹⁶ investighează, în perioada 10.02.-10.03.2016, un lot de 50 de elevi din învățământul primar, în ideea identificării unor posibile sintagme a căror utilizare să explice succesul de care se bucură cadrele didactice ale claselor din care fac parte subiecții. Astfel, 67% dintre subiecți apreciază că lecțiile sunt interesante „foarte des”⁹⁷, 59% dintre subiecți afirmă că primesc suficiente informații când nu înțeleg ceva⁹⁸, expresiile indicate că le fac plăcere când le aud spuse de cadrul didactic fiind ziceri tipice, mai degrabă plăcute pentru nota comică pe care o conțin sau pentru tonul cu care sunt enunțate sau pentru încărcătura afectivă a adresării, decât pentru mesaj: „Ți-ai furat singur căciula dacă copiezi” (37%), „Munca e brătară de aur” (14%); „Pică pară mălăiață în gura lui nătăfleată” (8%), „Bravo!” (8%), altele (24% – „Azi furi un ou mâine vei fura un bou”; „Drăguța mea, dacă copiezi îți furi căciula”, „puiule, vulpiță”, „Foarte bine”, „Bravo, vulpiță”, „îngerăș”, „păpușă”, „mămăliguță”, „dați bice”, „Sunteți liberi”, „Ai carte ai parte”, „Ai făcut foarte bine”).⁹⁹

În prezentarea actuală, se vorbește despre feedback *evaluativ, prescriptiv* (de îndrumare) și *descriptiv*, dintre acestea ultimul fiind considerat autentic și acceptabil indiferent de contextul în care este oferit întrucât, în vreme ce evaluarea continuă este resimțită ca supărătoare, punându-l pe celălalt sub lupă și uneori nejustificând statutul evaluatorului, dar și pentru că, „intervenind imediat cu sfaturi, nu faci decât să suprimi o experiență importantă de cunoaștere.”¹⁰⁰

De altfel, și Elliott E. Connie și Adam S. Froerer limitează oferirea frecventă a feedbackului: „Dacă te transformi într-o mașină de feedback, clienții tăi vor simți

⁹⁵ Datele statistice mai sus prezentate reprezintă sinteza noastră, în urma prelucrării și interpretării rezultatelor obținute prin aplicarea unui chestionar, cuprins în lucrarea mai-sus menționată, a Oanei Cristina Anghel (pp. 62-67)

⁹⁶ Crînguș Iacob, Corina, *Trăsăturile limbajului verbal oral al profesorului de învățământ primar de succes* (Lucrare de licență), Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea Ovidius din Constanța, 2016

⁹⁷ Item: „Lecțiile vi se par interesante?”; Răspunsuri: „Foarte des” – 67%; „Des” – 12%, „Uneori” – 12%, „Rar” – 2%; „Foarte rar” – 6%

⁹⁸ Item: „Primiți suficiente explicații în caz că nu ați înțeles ceva?”; Răspunsuri: „Foarte des” – 59%; „Des” – 22%, „Uneori” – 6%, „Rar” – 8%; „Foarte rar” – 4%

⁹⁹ Item: „Ce expresii îți place să auzi că le folosește doamna ta/ domnul tău?”

¹⁰⁰ Faber Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, p. 43

că i-ai evaluat tot timpul, ceea ce le elimină autonomia. De asemenea, dacă te transformi într-un robot sugestiv, și asta le înlătură autonomia.”¹⁰¹

Față de viziunea pe care ne-am exprimat-o în articole anterioare¹⁰², de mare încredere în stimularea-recompensă prin laude, ne vedem nevoiți să ne actualizăm opinia, dat fiind faptul că „studiile demonstrează că, pe termen lung, atât răsplățile, cât și pedepsele reduc, de fapt, dorința de a învăța”¹⁰³, iar „Copiii se simt foarte stânjeniți în fața unor laude care îi evaluează. Le resping. Ba uneori chiar se poartă dinadins urât, pentru a-ți demonstra că te-ai înșelat”.¹⁰⁴ Recursul la aplaudarea răspunsului corect, strângerea mâinii, sublinierea pozitivă emfatică, felicitările în fața colegilor, *bonificațiile*, șansa de a deveni „omul zilei”/ cel mai activ ascultător/ cel mai împătimit cititor, constituie modalități de a-l răsplăti pe elev, dar și de a-l face să se jeneze sau să se teamă că va fi rejectat de grupul de apartenență (format din amici), în condițiile în care ceilalți membri nu se bucură de altfel de aprecieri sau le consideră desuete.

În plus, există laude care induc dependență de aprobarea celorlalți și laude care îl fac pe copil să devină conștient de capacitățile și realizările lui, preferabile fiind, cu siguranță, acestea din urmă, având caracter descriptiv, denotând ascultare/vizualizare activă și atentă, aprecierea efortului depus de copil și care îl fac mândru de propriile forțe.

Utilizarea comunicării asertive și a disciplinării pozitive în cadrul procesului didactic

În învățământul preuniversitar, la toate palierele, numeroase sunt situațiile în care se impune apelul la comunicarea asertivă. Iată câteva situații pe care le-am identificat drept frecvente:

- la clasele primare, adesea, elevul simte nevoia de împărtășire a unor întâmplări personale întregii clase, în cadrul desfășurării anumitor ore, în

¹⁰¹ Elliott E. Connie și Adam S. Froerer, *Diamond: terapia scurtă centrată pe soluții. O nouă abordare a SFBT care îi va permite atât practicianului cât și clientului, să obțină cele mai bune rezultate*, Ed. Prestige, București, 2025, p. 107

¹⁰² De exemplu, în Casangiu, Larisa-Ileana, *Stimulating, Encouraging and Rewarding Pupil's Involvement in the Act of Learning in Kindergarten and Primary Education (Stimularea, încurajarea și recompensarea implicării în actul învățării, în învățământul preșcolar și primar)*, în vol. Conferinței jubiliare *Omul – o perpetuă provocare*, Coordonator Anca Dragu, Ovidius University Press, 2010, pp. 81-86

¹⁰³ Faber Adele & Mazlish, Elain, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, p. 108

¹⁰⁴ ibidem, p. 165

special atunci când cadrul didactic apelează la abordarea afectivă a unui conținut didactic, constând în valorificarea experienței școlarului;

- unii elevi talentați (indiferent de artă/domeniu) sau care, pur și simplu, frecventează diverse cercuri școlare, țin să se facă remarcați în clasă prin etalarea lor artistică;
- există cazuri, în special în învățământul liceal, în care unii elevi îi propun cadrului didactic să înlocuiască procesul didactic cu diverse activități, ceva mai atractive pentru ei: ieșiri în natură, vizionări de filme/spectacole, vizite la muzee, discuții pe diverse teme ontologice, sau, pur și simplu, renunțarea la „ore”;
- unii elevi pregătesc metodic evitarea verificării lecției de către cadrul didactic, în special dacă acesta le este și diriginte, propunându-i organizarea de tabere/excursii sau de alte activități extrașcolare, conducând discuția spre proiectarea acestora, oferind informații detaliate cu privire la intenția lor și la concretizarea ei;
- există, de asemenea, elevi care efectuează diverse teme particulare, lucrând independent și suplimentar, atât atunci când setea lor de cunoaștere nu este satisfăcută de instruirea deprinsă în cadru instituționalizat, cât și în cazul în care vor să demonstreze că dețin alte abilități/capacități decât cele solicitate prin sarcinile de învățare școlare. Unii vor să recite o poezie (învățată în particular), alții prezintă caietul de „muncă independentă”, alții vin cu manuale alternative pe care profesorul nu le utilizează la clasă, spunând că au rezolvat de acolo etc.;
- unii elevi, privați de afecțiunea parentală, dorindu-se în centrul atenției chiar și prin fapte reprobabile, au diverse intervenții neavenite în timpul predării sau își cer permanent voie să iasă din clasă – la toaletă, să ude buretele, să rezolve diverse probleme;
- în cadrul activităților extrașcolare la care iau parte (excursii, tabere, vizite la muzee etc.), doresc să se abată de la programul prestabilit, ispitiți de parcuri de distracție, de locuri de joacă, de suveniruri, de produse *fast-food* etc.;
- serbarea zilei de naștere sau a celei onomastice de către un elev, mai cu seamă dacă se bucură și de popularitate, constituie, de asemenea, un prilej de a irosi mult timp în acest sens;
- căderea fulgilor de zăpadă, o ploaie torențială, o zi caniculară, un eveniment sportiv, un spectacol al unei formații preferate, sunt pretexte excelente pentru unii elevi de a vorbi despre ele cu profesorii;

- mediatizarea anumitor probleme/chestiuni sau promovarea la scară largă a unor servicii și produse;
- succesul sau drama unui coleg de clasă;
- pregătirea pentru anumite competiții (olimpiade, concursuri școlare etc.);
- diverse confesiuni personale care nu-și au locul în prezența altor persoane.

Toate aceste situații nu reclamă o intervenție imediată, ceea ce nu ar permite amânarea în adoptarea unei decizii (în vreme ce un accident, o traumă, un conflict deschis, un atac de panică etc. impun soluționarea promptă, indiferent de dorința noastră de a ne preda materia).

În cele ce urmează, valorificăm atât regulile comunicării asertive, cât și pe cele recomandate de psihologi în vederea disciplinării pozitive, și chiar unele practici utilizate în NLP, încercând astfel menținerea unor bune relații și comunicări cu subiecții învățării și disciplinarea pozitivă a lor, în condițiile în care suntem nevoiți să le refuzăm ferm, dar cu tact, solicitările similare celor mai sus prezentate, iar învățământul românesc nu are în vedere în formarea inițială a unei pregătiri a viitoarelor cadre didactice în acest sens.

Comunicarea asertivă presupune exprimarea unor idei pozitive sau negative, contrare celui ale partenerului de discuție (adesea refuzul solicitărilor lui sau dezaprobarea unui comportament al lui), într-o manieră care să nu deterioreze relațiile cu el, ci să-l disciplineze pozitiv, apelând, în acest sens, la diverse limbaje (verbale, nonverbale și paraverbale). Practic, asertivitatea presupune empatie și referiri la propria persoană, la sentimentele generate de o discuție, propunere, dezbateră sau de un comportament inoportune din partea altei persoane sau a mai multora. Astfel, în cadrul comunicării asertive, emițătorul evită pronunțarea altor pronume în afara celui personal de persoana I (*eu*, care poate fi subînțeles sau inclus în persoana verbului), menține contactul cu privirea receptorului, adoptă o poziție verticală (cu umerii și spatele natural îndreptați), transmite prin limbaj corporal deschidere și confort (palmele deschise pot trasa cercuri; zâmbet etc.), evită ambiguitatea, conștientizează importanța pauzelor în vorbire (preferabile bâlbelor sau mormăitului), precum și a politeții, preîntâmpină lacrimile sau furia prin respirații profunde, își adecvează tăria vocii la cea a receptorului, se simte responsabil pentru sine, își exprimă emoțiile clar, concentrându-se pe ce simte.¹⁰⁵

Iată câteva posibile concretizări verbale ale comunicării asertive a cadrului didactic: „Mi-ar părea foarte rău să afectez din timpul lecției acestei probleme, care s-ar putea desfășura în condiții mult mai bune la ora de dirigenție/ după terminarea

¹⁰⁵ apud *How to Communicate in an Assertive Manner*,
<http://www.wikihow.com/Communicate-in-an-Assertive-Manner>

cursurilor/ sâmbătă, când ne întâlnim la pregătirea suplimentară” [după caz]; „M-aș bucura mult să am acum timp să discutăm acest subiect; însă deocamdată vreau să mă asigur că lecția va fi înțeleasă”; „Cu mare drag aș da curs acestei solicitări dacă nu m-aș simți ulterior împovărat(ă)/mâhnit(ă) la gândul că lecția nu a beneficiat de suficiente explicații”; „Dacă aș discuta acest subiect acum, n-aș mai putea valorifica orele în care am pregătit această lecție, iar acest lucru m-ar întrista foarte tare” etc.

Disciplinarea pozitivă prin comunicare presupune să-i arăți elevului că ești interesat de problemele lui, dovedindu-i faptul că l-ai ascultat (activ), să-i dai sentimentul că are „posibilitatea de a lua decizii, de a alege singur modul în care dorește să se deruleze acțiunea”¹⁰⁶, responsabilizându-l.

Conform acestei perspective, cadrul didactic poate răspunde unei solicitări inoportune a elevului astfel: „Înțeleg preocuparea față de problema aceasta și pare interesantă, într-adevăr, de aceea se cuvine să-i acordăm mai multă atenție după lecții/ la ora de dirigenție/ când mergem în excursie” [după caz]; „Este bine că vă preocupă activitățile extrașcolare și voi încerca să mă implic în organizarea lor, însă acest lucru va fi posibil numai după terminarea lecției”; „Mă interesează foarte mult ceea ce-mi spuneți, dar, ca să vă răspund adecvat, trebuie întâi să terminăm lecția, pentru a mă putea concentra asupra a ceea ce este de făcut!”; „Vă propun să alegeți între a vă oferi explicații privind efectuarea temei și o discuție despre ceea ce mi-ați semnalat, caz în care va trebui să vă descurcați singuri; iar această propunere este valabilă doar pentru astăzi! Dacă data viitoare voi constata că ați rezolvat corect exercițiile, nu doar că mă voi simți mai puțin vinovată că am renunțat la explicații, ci voi fi și plăcut surprinsă!”

Totodată, în disciplinarea pozitivă, cadrul didactic trebuie să identifice etiologia care generează comportamentul indezirabil al elevului, căutând modalități de rezolvare a unor nevoi, pentru a elimina respectivul comportament inadecvat. Întrebarea „De ce vrei să se întâmple acest lucru? / La ce te-ar ajuta dacă aș da curs solicitării tale?” este, uneori, nu doar o modalitate de a câștiga timp în oferirea unei soluții, ci și o modalitate de a identifica o cauză posibilă pentru care elevul are o pretenție/propunere inadecvată procesului didactic.

Și pentru că sfaturile sunt rareori pe placul copiilor, cadrul didactic mai degrabă poate să-și întrebe elevul: „Care crezi tu că este cea mai bună soluție?”¹⁰⁷

În cadrul disciplinării pozitive, nu lipsite de importanță sunt încurajările și recompensele (adesea verbale, precum felicitările), exprimarea încrederii în

¹⁰⁶ Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009, p. 24

¹⁰⁷ ibidem, p. 62

capacitatea copilului de a identifica soluția cea mai bună (fără însă a exagera în acest sens!), dar și mulțumirile (uneori anticipate) pentru răgazul acordat cadrului didactic până la momentul în care poate să se implice în problema ridicată de elev (după caz).

Alte posibile modalități de a reacționa atunci când un cadrul didactic nu poate găsi suficient timp pentru a le răspunde solicitărilor, uneori extrem de cronofage, ale elevilor, pot consta în:

- recomandarea ținerii unui jurnal;
- recomandarea alcătuirii unei compuneri/scriori despre subiectul în cauză (care va putea fi citită în clasă numai cu acordul cadrului didactic) adresată cadrului didactic;
- asocierea cu un proverb sau cu alt enunț/mesaj scurt (în gând) și comunicarea doar a acestuia;
- comunicarea doar a termenilor-cheie ai problemei (între 5 și 7 cuvinte/sintagme);
- propunerea de a discuta în alt moment respectivul subiect (în ora de dirigenție, în ora de „consultații”/ consiliere, cu psihologul școlii, în cadrul ședinței cu părinții și elevii etc.).

Există, desigur, cazuri în care elevul are tendința de a nu răspunde niciunei solicitări a cadrului didactic, urmare a experiențelor anterioare nefaste în relaționarea din mediul educațional instituționalizat sau ca expresie a teribilismului vârstei.

Valorificând un experiment inițiat de către Freedman și Fraser, Ion-Ovidiu Pânișoară adecvează tehnica „piciorului în ușă” la contextul școlar: „Dacă aveți de gând să-i cereți unui elev «îndărătnic» să facă un anumit lucru (pe care, din experiență, știți că nu îl va face!) puteți să îi cereți mai întâi un lucru minor (pe care aveți certitudinea că îl va realiza). Acest prim pas va crește probabilitatea ca elevul să încerce să realizeze și sarcina mai dificilă și mai consumatoare de timp și de efort”.¹⁰⁸

Același autor arată că indiferent de situație, crearea unei conexiuni emoționale cu elevul facilitează desfășurarea procesului formativ-instructiv, subiectul învățării fiind vădit mai sensibil la mesajele cadrului didactic decât în condițiile în care se află într-o relație glacială cu acesta.

¹⁰⁸ Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009, pp. 159-160

Lectura de opere beletristice și de specialitate – componentă a brandului profesorului

„Să trăiești fără lectură este periculos; trebuie să te limitezi la viață, și nu e lipsit de riscuri”¹⁰⁹

Conștientizarea faptului că gradul de consum cultural prin lectură se reflectă în comunicare (făcând-o adesea argumentată, persuasivă, o adevărată delectare), dar și a altor beneficii care decurg din lectură (erudiție, cultură generală, suplețe intelectuală, paradigmă stilistică, loisir etc.), constituie o motivație suficientă pentru ca un cadru didactic să acorde timp zilnic, personal, acestei deprinderi, despre care, încă din secolul al XVII-lea, Miron Costin scria că „Nu ieste alta și mai frumoasă, și mai de folos în toată viața omului zăbavă, decât cetitul cărților.”¹¹⁰

Alberto Manguel arată că „Lectura este, sau poate fi, mijlocul deschis prin care ajungem să cunoaștem ceva mai mult despre lume și despre noi înșine, nu prin opoziție, ci prin recunoașterea cuvintelor care sunt ne sunt adresate individual, din locuri îndepărtate și cu mult timp în urmă.”¹¹¹

Același autor arată că „Nu avem cum să nu citim. Cititul, aproape în aceeași măsură ca respirația, este o funcție vitală.”¹¹², pentru că, în opinia sa, „cititul se află la originea contractului social.”¹¹³

Radu Beligan „A citi înseamnă o cale fericită de comunicare și, mai ales, înseamnă putința de a înțelege un om, direct, în ceea ce are mai viu, mai personal, mai expresiv, în solicitările care-l nuanțează, îl împart, îl completează, îl constituie.”¹¹⁴

Într-un workshop, susținut de noi în 25.05.2019, intitulat *Lectura de opere artistice – Loisir și necesitate*, am identificat o serie de opere fundamentale pe care se cuvine să le parcurgă un cadru didactic, grupate în următoarele categorii:

- Literatura canonică beletristică și/sau nonartistică aferentă disciplinei predate și literatura necesară evoluției profesionale;

¹⁰⁹ Michel Houellebecq, *Platforma*, trad. Emanoil Marcu, Ed. Polirom, 2003, Iași, p. 82

¹¹⁰ Miron Costin, *Opere*, II. Ediție critică îngrijită de P.P. Panaitescu, Editura pentru Literatură, București, 1965, p. 13

¹¹¹ Alberto Manguel, *Istoria lecturii*, trad. Alexandru Vlad, București, Nemira Publishing House, 2022, p.14.

¹¹² Ibidem, p. 11.

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ Beligan, Radu, *Între acte*, Allfa, București, 2013, p. 224

- Acte normative și/sau literatura de informare (legislativă/ științifică/ didactică);
- Cărți motivaționale de *wellbeing* și *self-helping*;
- Literatura de *loisir*.

Primei categorii i se subsumează textele-suport și operele literare și/sau nonliterare necesare în cadrul procesului didactic (în funcție de specializarea profesorului), dar și toate cărțile recomandate copiilor¹¹⁵ și cărțile *en vogue* în lumea copiilor¹¹⁶.

Indiferent de specializarea profesorului, tot aici se regăsesc toate studiile care facilitează procesul didactic sau care pot conduce la optimizarea actului didactic.¹¹⁷

În cea de a doua categorie, se regăsesc texte normative, precum: *Legea învățământului preuniversitar* nr. 198/2023, *Legea învățământului superior* nr. 199/2023, prevederile curriculare aferente disciplinei/disciplinelor predate, scrisorile metodice, *Statutul elevului*, diverse Ordine ale ministrului, regulamente,

¹¹⁵ Exemple: Leaf, Munro, *Cum să-ți faci viața extraordinară în școala primară. O mulțime de idei grozave pentru a fi isteț, puternic și sănătos*, trad. Julia Gretsche, Ed. Corint Junior, București, 2013; Boucher, Fr., *Cartea care te face să iubești cărțile chiar dacă nu îți place să citești*, Creative Publishing, 2014; Teodoreanu, Ionel, *La Medeleni*, vol. I, ... (orice ediție); Walliams, David, *Băiatul miliardar*, Ed. Arthur, București, 2013; *** *Basme*; *** *Povești nemuritoare* etc.

¹¹⁶ Exemple: Johnson, Pete, *Metode de a învinge plictiseala la școală. Ghidul lui Harvey*, trad. Sorin Petrescu, Ed. Corint Junior, București, 2013; Kinney, Jeff, *Jurnalul unui puști*, trad. Andra Matzal, Ed. Arthur, București, 2010; Renee Russell, Rachel, *Însemnările unei puștoaice. Povestiri dintr-o viață nu chiar atât de fabuloasă*, trad. Matei Sâmbișian, Ed. Arthur, București, 2019; Rowling, J. K., *Harry Potter* – Grupul Editorial Art

¹¹⁷ Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009; Colceag, Florin; Alexandru, Florin, *Copilul tău este un geniu*, Ed. Tikaboo, București, 2016; Constantin, Theodor, *Johnny Boambă*, Ed. Adevărul Holding, Colecția Adevărul, București, 2008; Dahl, Roald, *Matilda*, Grupul Editorial Art (2016); Faber, Adele; Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Ed. Curtea Veche, București, 2013; Gardner, Howard, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Ed. Sigma, București, 2006; Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, în românește de Irina-Margareta Nistor, Ed. Curtea Veche, București, 2008; Greene, Ross W., *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală* (trad.: Roxana Cristian), Ed. Orizonturi, București, 2015

Lanteri, Linda, *Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor. Tehnici de a cultiva puterea lăuntrică a copiilor*, trad. Mihaela-Gabriela Deniz, Curtea Veche Publishing, București, 2017; Petrea, Irina, *Și tu poți fi supernanny 1. Cum să-ți crești copilul*, Ed. Trei, 2012; Law Nolte, Dorothy; Harris, Rachel, *Copiii învață ceea ce trăiesc. Educația care însuflă valori*, Ed. Humanitas, București, 2007; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009; Gordon, Thomson; Burch, Noel, *Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*, trad. Ioan Sava, Ed. Trei, București, 2012; Hattie, John, *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, trad. Cristina Dumitru, Ed. Trei, București, 2014

diverse legi care fac referire la libertatea de exprimare, interzicerea prozelitismului în școli, neutralitatea religioasă și politică¹¹⁸ etc.

Cea de a treia categorie pe care am identificat-o recomandabilă oricărui profesor conține cărți motivaționale de *wellbeing* și *self-helping*, dat fiind faptul că, uneori, empatizând cu discipolii, sau sufocate de birocratie, cadrele didactice au nevoie să găsească resurse inspiraționale atât pentru provocările profesionale, cât și pentru cele familiale și personale. Iată câteva exemple: Dyer, Wayne W., *Există o soluție spirituală pentru orice problemă*, trad. Dana Dobre, Ed. Act și Politon, București, 2016; Seligman, Martin, *Optimismul se învață*, Ed. Humanitas, București, 2004; Soljenițin, Alexandr, *O zi din viața lui Ivan Denisovici* (orice ediție).

Literatura de *loisir* este profund individualizată, în funcție de preferințele personale și de ceea ce se dorește să se obțină (relaxare, plăcere, desfătare, divertisment, provocare intelectuală etc.).¹¹⁹ Aceasta poate cuprinde orice tip de texte, de la reviste – de orice fel –, hagiografii, sfaturi de psihologie practică și cotidiene, până la capodopere ale literaturii beletristice autohtone și universale.

¹¹⁸ deoarece se află în schimbare, este necesar să fie cunoscute și respectate!

¹¹⁹ Roland Barthes sugera că opera beletristică implică ideea de seducție, întrucât „a citi înseamnă a dori opera”: „am nevoie de o «plăcere» anume, simplă parte a Omni-plăcerii, de fiecare dată când sunt nevoit să disting euforia, satisfacerea, confortul (sentimentul de ghițuială în care cultura pătrunde liber), de zguduire, de zdruncinare, de pierdere, proprii desfătării”, în condițiile în care, „«plăcerea» este /.../ când extensibilă în desfătare, când opusă ei”. – Roland Barthes, *Plăcerea textului*, Ed. Echinoc, Cluj-Napoca, 1994, pp. 31-32

Importanța cunoașterii documentelor și prevederilor curriculare în proiectarea didactică

Planificarea, proiectarea și realizarea efectivă a procesului didactic este condiționată de cunoașterea prevederilor curriculare în vigoare și a conținuturilor scrisorilor metodice (care le pot aduce modificări programelor școlare, la un moment dat, dar și precizări necesare în vederea realizării obiectivelor școlare).

Curriculum pentru educația timpurie, din 2019, și *** *Programele școlare* aprobate prin OMEN nr. 3418/19.03.2013 (pt. disciplina *Comunicare în limba română*) sunt astfel de exemple. Lor li se adaugă *** *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 și 6/7 ani*, 2008, elaborat de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învățământul Preuniversitar, manualele alternative aprobate de ministerul de resort, ghiduri metodice, auxiliare etc.

Astfel, reperul fundamental în realizarea proiectării didactice este programa școlară, document normativ care stabilește competențele ce urmează a fi asimilate de către subiectul învățării, prin intermediul actului didactic, dar și alte aspecte de mare însemnătate.

Proiectarea activității didactice presupune: lectura programei (având ca scop identificarea elementelor obligatorii și a celor care sunt la latitudinea profesorilor); planificarea calendaristică (reflectând interpretarea personală a programei de către profesori și asigurând un demers didactic adaptat situației concrete din clasă); proiectarea unității/unităților de învățare.

Orice planificare didactică pornește de la competențe/obiective, selectând sau adaptând conținuturile prin raportare la resursele de care dispune.

Unitatea de învățare este secvența didactică coerentă din punct de vedere tematic (al conținuturilor) și al obiectivelor/competențelor vizate, asigurând astfel integrarea capacităților/competențelor esențiale vizate prin programă. Se desfășoară în mod continuu pe o perioadă de timp (succesiune un număr precizat de ore) și se încheie prin evaluare.

Proiectarea unei unități de învățare este o activitate individualizatoare pentru profesor, acesta raportându-se la resursele umane și materiale de care dispune.

Etapele proiectării au în vedere: centrarea demersului pe competențe/obiective (nu pe conținuturi); implicarea în proiectare a următorilor factori: obiective/competențe (în ce scop?), activități (cum?), resurse (cu ce?) evaluare (cui?, cât?); identificarea resurselor, a tipurilor de activități și a modalităților de evaluare (precizate în timp).

Idealul educațional cel mai înalt

Dincolo de orice obiective pe care le urmărim și de orice competențe cu care să-i abilităm pe subiecții învățării, se află câteva ținte pe care s-ar cuveni să le avem în minte atunci când concepem procesul didactic.

Idealul educațional reprezintă expresia aspirațiilor societății la un moment dat, ținând seama atât de valorile tradiționale, cât și de valorile contemporane, în *Legea învățământului preuniversitar* (198/2023) arătându-se că el „constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.”¹²⁰

Pe de altă parte, Uniunea Europeană precizează opt competențe cheie la absolvirea învățământului obligatoriu, care sunt necesare de-a lungul întregii vieți „pentru împlinirea și dezvoltarea personală, cetățenia activă, incluziunea socială și ocuparea forței de muncă: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, *competențe matematice și competențe de bază în știință și tehnologie, competențe digitale, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenorial, conștientizare și exprimare culturală.*”¹²¹. Dintre acestea, privind importanța, ca ultim deziderat, care se regăsește în celelalte deziderate precizate, considerăm că este, *a învăța să înveți*. [s.n.], presupunând dorința de a învăța, abilitatea/capacitatea de a ști cum și ce să înveți, dar și învățarea continuă.

Dorind să înveți (și după absolvirea școlii), știind cum să faci acest lucru și învățând de-a lungul întregii vieți (întrevăzând în orice situație o oportunitate de

¹²⁰ *Legea învățământului preuniversitar* (198/2023), Cap. I, Art. 3, în: MOR, anul 191, nr. 613/5 iulie 2023, https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf (accesat: 16.02.2025)

¹²¹ Apud Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, pp. 7-8, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro> (accesat: 16.02.2025)

învățare), creezi premisele adaptării continue la progresul științei și al culturii, dar și al confortului personal.

Încă din perioada preșcolară, când capacitatea de retenție a viitorului adult este uriașă, zi de zi se pun bazele realizării idealului educațional și al „echipării” ulterioare cu cele opt competențe-cheie, menite să-i asigure o bună integrare socială, inserția profesională și confortul personal.

În acest sens, abordarea holistică/globală a preșcolarului, conform prevederilor curriculare în vigoare, constă în: *dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală, dezvoltarea socio-emoțională, dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii, dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, capacități și atitudini în învățare.*¹²²

În funcție de aceste obiective, finalitățile educației timpurii, se concretizează în aspecte nuanțate, precizate în același document: *Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia; Dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi; Încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare; Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; Sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.*¹²³

¹²² Curriculum pentru educația timpurie (2019), p. 3

¹²³ Ibidem, p. 14

Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, în preșcolaritate

În cadrul abordării holistice a preșcolarului, în educația instituționalizată, educarea și dezvoltarea comunicării verbale orale a copilului se face aproape continuu, avându-se în vedere convergența mesajului transmis verbal oral cu cel paraverbal și cu cel nonverbal.

Această preocupare s-ar cuveni să se aibă indiferent de timpul de activitate în care este implicat subiectul învățării, atât prin oferirea unui model comunicațional dezirabil, de către cadrul didactic, cât și prin corectarea, cu tact pedagogic, a abaterilor fonetice, lexical-semantică și gramaticale pe care le înregistrează învățăcelul, într-o formulă care să-i stimuleze inițiativa comunicațională în chip dezirabil, din ce în ce mai apropiat de utilizarea variantei literare a limbii în cadrul actului locutor, fără ca prin aceasta să frizeze artificialitatea.

Considerăm oportun să reluăm sintetic reflecțiile exprimate în articolul *Artificial vs. necesar în comunicarea didactică/Artificial vs. Necessary in Didactic Communication, in the Current Romanian Language* ¹²⁴:

Asistând la activitățile didactice desfășurate în grădinițe de copii și în învățământul primar, am constatat că, la ambele niveluri de învățământ, uneori, solicitarea formulării răspunsurilor la întrebări „în enunțuri” (desigur, complete!) este cronofagă, vetustă și conduce la o exprimare profund artificială ¹²⁵. Interacțiunile numerice cu preșcolarii/elevii scad la jumătate (cel mult), în condițiile în care răspunsul unora dintre ei trebuie reformulat „în enunț”/„în propoziție”, solicitare care este și ea cronofagă într-o măsură variabilă, în funcție de formulare.

În locul cerinței ca elevii să răspundă doar în enunțuri, în ideea economiei de timp și a oferirii unui model lingvistic de exprimare în enunțuri, recomandăm reformularea răspunsului primit de către cadrul didactic, neînsoțită de niciun comentariu. ¹²⁶

¹²⁴ Casangiu, Larisa Ileana, *Artificial vs. Necessary in Didactic Communication, in the Current Romanian Language*, în: Iulian Boldea (editor), *The Shades of Globalisation. Identity and Dialogue in an Intercultural Work, Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology*, ARHIPELAG XXI Press, Tîrgu-Mureș, 2021, pp. 71-76, ISBN: 978-606-93691-3-5, <https://www.asociatia-alpha.ro/gidni/08-2021/GIDNI-08-Comm-d.pdf>

¹²⁵ Într-o conversație familială, la întrebări de genul „Ce mâncăm azi la prânz?”, câte cadre didactice răspund așa cum le cer elevilor săi – „Noi, astăzi, la prânz, mâncăm/vom mânca următoarele:” – sau: „La ce oră vii acasă diseară?, respectiv: „Eu voi ajunge diseară acasă la ora...” ??!

¹²⁶ Exemplu: Cadrul didactic: *Cu cine s-a întâlnit Scufița Roșie în pădure?* Răspuns (eliptic) dat de un preșcolar: *Cu lupul*. Cadrul didactic (reformulând ca pentru sine, adică fără apostrofare): *Scufița Roșie s-a întâlnit în pădure cu lupul*.

De altfel, sub niciun motiv, cadrul didactic nu s-ar cuveni să facă aprecieri negative cu privire la exprimarea incorectă a preșcolarilor, pentru că, pe de o parte, acest lucru i-ar putea inhiba și descuraja să mai răspundă, pe de altă parte, unul din rolurile sale este tocmai de a-i îndruma, nu de a-i sancționa!

Curriculum pentru educația timpurie (2019) precizează pentru dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, o serie de comportamente așteptate la finalul perioadei antepreșcolare și la finalul perioadei preșcolare.

Astfel, la finalul perioadei antepreșcolare, referitor la „Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute: 1.1. Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă); 1.2. Folosește intonații diferite, gesturi, limbajul corpului, structuri lingvistice/gramaticale simple pentru a transmite un mesaj (comunicare expresivă)”. Cu privire la „Mesaje orale în diverse situații de comunicare: 2.1. Verbalizează experiențe senzoriale gustative, olfactive sau vizuale; 2.2. Întreabă pentru a cunoaște denumirea obiectelor, evenimentelor, persoanelor; 2.3. Folosește cuvinte noi în experiențele zilnice.”; „Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute: 3.1. Este atras de cărți, reviste, imagini și le privește/răsfoiește fără să fie asistat; 3.2. Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii; 3.3. Completează o poveste cunoscută privind imaginile acesteia; 3.4. Mâzgălește/lasă urme pe hârtie cu un scop și descrie ce a desenat/scriș”¹²⁷

La finalul perioadei preșcolare, în ce privește *Mesajele orale în contexte de comunicare cunoscute*, este de așteptat că preșcolarul 1.1. Exersează, cu sprijin, ascultarea activă a unui mesaj, în vederea înțelegerii și receptării lui (comunicare receptivă); 1.2. Demonstrează înțelegerea unui mesaj oral, ca urmare a valorificării ideilor, emoțiilor, semnificațiilor etc.; (comunicare expresivă), iar referitor la „Mesaje orale în diverse situații de comunicare: 2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă); 2.2. Respectă regulile de exprimare corectă, în diferite contexte de comunicare; 2.3. Demonstrează extinderea progresivă a vocabularului.”, pentru ca, la „Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute: 3.1. Participă la experiențe de lucru cu cartea, pentru cunoașterea și aprecierea cărții; 3.2. Discriminează/diferențiază fonetic cuvinte, silabe, sunete și asociază sunete cu litere; 3.3. Identifică prezența mesajului scris, apreciază și valorifică mesajul scris în activitățile curente; 3.4. Asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj.”¹²⁸.

¹²⁷ *Curriculum pentru educația timpurie (2019)*, p. 21

¹²⁸ *Ibidem*, p. 22

Contraargumente privind predarea-învățarea scrisului olograf în învățământul preșcolar instituționalizat

Atât în învățământul public, de masă, cât și în cel privat, având în vedere același reper fundamental de care trebuie să se țină seama în proiectarea și realizarea actului didactic (*Curriculum pentru educația timpurie – 2019*), învățarea scrisului olograf nu ar trebui să aibă loc (cel puțin instituționalizat), deoarece:

- *Curriculum pentru educația timpurie (2019)* nu prevede acest lucru. Comportamentul „3.4. Asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj” se poate concretiza în: notarea abreviată sau prin diminutivare regresivă a prenumelui preșcolarului pe anumite obiecte ale sale și pe fișele de lucru; utilizarea literelor deja scrise (de exemplu, pe jetoane) pentru a constitui cu ele cuvinte scurte sau, mai ales, ca simboluri; realizarea din diverse materiale sau, la colțul „Nisip și apă” a unor conturi de litere; trasarea de contururi, săgeți, unirea unor puncte, hașurarea etc.
- în mod normal, în grădinița de copii, nu există mobilier special destinat învățării scrisului, și nici instrumente de scris destinate preșcolarului;
- cel puțin în faza de asimilare a scrisului, ideal ar fi ca acest lucru să se facă beneficiind de lumină naturală, care să vină din stânga sau de deasupra pentru dreptaci, și din dreapta sau de deasupra pentru stângaci, ceea ce organizarea unei săli de grupă nu permite;
- atunci când preșcolarul este învățat să scrie cu majuscule, este posibil ca acesta să nu mai fie motivat ulterior să scrie cu litere mici de mână, în plus, majusculele sugerând un mesaj comunicat cu ton ridicat;
- preșcolarul este suprasolicitat, musculatura lui (mușchii flexori, în special) nefiind aptă să susțină un astfel de efort, mai ales fără antrenament pregrafematic;
- în cazul în care anumite cadre didactice îi învață pe copii să scrie (depășindu-ți atribuțiile), aceștia ar avea sentimentul inutilității la activitățile de scriere în clasa I, s-ar plictisi, manifestând o atitudine adesea negativă cu privire la actul învățării, cel puțin față de această disciplină. În plus, învățarea doar de către unii copii a tehnicii realizării scrisului ar crea o mare eterogenitate în clasa I, unii dintre elevi simțind frustrare pentru că ei nu știu să scrie, în vreme ce alții ar putea trăi un adevărat complex de superioritate;

- în cazul realizării incorecte a emiterii scrisului, ar fi mult mai greu de corectat un comportament decât de învățat unul nou;
- învățându-i să scrie, le-ar fi afectat copiilor timpul prevăzut pentru alte activități prevăzute de programa pentru învățământ preșcolar;
- în cazul în care toți copiii ar ști să scrie la intrarea în clasa I, activitățile de scriere ar trebui concepute după o programă specială (nu cea actuală, care are în vedere copilul care nu știe să scrie la intrarea în școala primară)!
- conținuturile învățării nu pot fi solicitate de către părinți precum în activitățile comerciale (ghidate de *legea cererii și a ofertei*), ci presupun respectarea prevederilor curriculare în vigoare, indiferent de tipul de învățământ, de program sau de alternativa educațională în care se concretizează.

În grădiniță, se cere doar crearea premiselor familiarizării copilului cu mediul cultural căruia îi aparține, cu diverse activități de învățare, dar și încercarea egalizării șanselor copiilor la intrarea în școală.

Testarea auzului fonematic în grădinița de copii

Testarea auzului fonematic în grădinița de copii se justifică doar în cazul în care se constată abateri de la aspectul fonetic al comunicării (constând, în special, în înlocuirea anumitor sunete sau pronunțarea lor alterată), sau când, în mod repetat, nu există reacții adecvate în urma unei întrebări/solicitări adresate preșcolarului sau dacă există suspiciunea că un preșcolar este labiocititor (după orientarea permanentă după vorbitor și privirea înspre gura acestuia).

La intrarea în grădiniță, o primă etapă a testării auzului se poate face cu ajutorul jocului *Telefonul fără fir*.

O variantă ceva mai complicată a acestui joc este *Telefonul mut*, în care preșcolarii se prind de mâini formând un cerc, un preșcolar fiind poziționat centripet, altul centrifug (după modul în care stă cu fața în acest cerc). Cadrul didactic lansează o propoziție unuia dintre copiii așezați centripet și alta, unuia așezat centrifug, care vor fi transmise ulterior asemănător sistemului din *Telefonul fără fir*. Spre deosebire de acest joc, însă, utilizăm câte o propoziție (în loc de cuvânt), iar circuitul este îngreunat de poziționarea copiilor care trebuie să se adune sau să se depărteze pentru a permite transmiterea enunțului între copiii situați în același mod (centripet sau centrifug). După ce enunțul a revenit la cel care l-a primit, dacă a fost modificat, se verifică unde a suferit modificări!

Tot prin joc se poate verifica auzul fonematic al copiilor chiar de la grupa mică, dar numai după ce trece o perioadă suficientă de timp (de regulă, câteva luni), în care copiii se familiarizează unii cu alții, recunoscându-se după timbrul vocal. De data aceasta, se utilizează jocul *Deschide urechea bine!*

La nivelul II al preșcolarității, după ce copiii cunosc noțiunea de sunet și pot discrimina sunetele, se poate utiliza, în același scop, jocul *Fazan*, dar numai cu ultimul sunet. Faptul că un copil nu știe un cuvânt care să înceapă cu sunetul final din cuvântul anterior nu ar trebui să fie îngrijorător precum înlocuirea lui cu alt sunet.

Abia spre sfârșitul preșcolarității se poate utiliza testul Roper-Schneider, presupunând șase itemi, adaptat specificului limbii române de către Ruxandra Petrarcu:

1. analiza fonematică: Spune „nu”! Ce sunete sunt cuprinse de cuvântul „nu”?
2. sinteza fonematică: Spune m / a / r / e . Ce cuvânt formează?
3. eliminarea primului sunet: Spune „cal”. Spune „cal” fără „c”.
4. eliminarea ultimului sunet: Spune „oraș”. Spune „oraș” fără „ș”.

5. substituirea primului sunet: *Spune „val”. În loc de „v”, începe noul cuvânt cu „m”.*
6. substituirea ultimului sunet: *Spune „pom”. În loc de „m”, termină cuvântul cu „d”¹²⁹.*

Respectarea condițiilor în care se aplică această testare este deosebit de importantă, pentru fidelitatea evaluării:

- I. se lucrează cu un singur preșcolar (1:1, într-un spațiu delimitat de ceilalți preșcolari);
- II. cuvintele de mai sus pot fi înlocuite (mai ales dacă urmează să fie testați mai mult de doi copii), dar atât cuvintele date inițial, cât și cele rezultate prin căderea sau prin substituirea unui sunet trebuie să existe în limba română și să fie familiare copiilor;
- III. cadrul didactic se va poziționa lateral față de copil sau va purta mască (medicinală, nu logopedică!), astfel încât posibili labiocititori să nu-i vadă buzele (caz în care rezultatele testului ar fi alterate);
- IV. tonalitatea ar trebui să fie cea obișnuită (nici mai tare, nici emfatică), pentru a putea constata posibila hipoacuzie.

Fiind o activitate cronofagă și laborioasă, testarea aceasta (prin Proba Roper-Schneider) trebuie să fie bine motivată și abia după ce au fost deja aplicate activitățile ludice anterior prezentate.

¹²⁹ apud Corneliu Crăciun, *Metodica limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, p. 38

5. substituirea primului sunet: *Spune „val”. În loc de „v”, începe noul cuvânt cu „m”.*
6. substituirea ultimului sunet: *Spune „pom”. În loc de „m”, termină cuvântul cu „d”¹²⁹.*

Respectarea condițiilor în care se aplică această testare este deosebit de importantă, pentru fidelitatea evaluării:

- I. se lucrează cu un singur preșcolar (1:1, într-un spațiu delimitat de ceilalți preșcolari);
- II. cuvintele de mai sus pot fi înlocuite (mai ales dacă urmează să fie testați mai mult de doi copii), dar atât cuvintele date inițial, cât și cele rezultate prin căderea sau prin substituirea unui sunet trebuie să existe în limba română și să fie familiare copiilor;
- III. cadrul didactic se va poziționa lateral față de copil sau va purta mască (medicinală, nu logopedică!), astfel încât posibili labiocititori să nu-i vadă buzele (caz în care rezultatele testului ar fi alterate);
- IV. tonalitatea ar trebui să fie cea obișnuită (nici mai tare, nici emfatică), pentru a putea constata posibila hipoacuzie.

Fiind o activitate cronofagă și laborioasă, testarea aceasta (prin Proba Roper-Schneider) trebuie să fie bine motivată și abia după ce au fost deja aplicate activitățile ludice anterior prezentate.

¹²⁹ apud Corneliu Crăciun, *Metodica limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, p. 38

Activitățile comune de educare a limbajului

Activitatea comună este *activitatea educativă organizată și condusă de educatoare desfășurată de toți copiii dintr-o grupă regulamentară constituită, într-o perioadă de timp determinată, cu scopul cunoașterii unei teme din programă.*

Pentru ca grupa să fie regulamentară constituită, ea trebuie să funcționeze într-o grădiniță de copii autorizată/acreditată, având astfel aviz de funcționare, atât educațional (de la ministerul de resort, prin Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar/ ARACIP), cât și sanitar (de la autoritatea Ministerului Sănătății cu atribuții în acest sens – Direcția Județeană de Sănătate Publică), dar și autorizația PSI, eliberată de serviciul ISU.

În cazul obținerii avizelor mai sus menționate, numărul de preșcolari dintr-o grupă se situează între 10 și 20, grupa putând fi omogenă privind vârsta copiilor, caz în care acea grupă este fie mică, fie mijlocie, fie mare, sau eterogenă (având în vedere tot vârsta preșcolarilor), caz în care se numește combinată sau mixtă.

Durata unei activități comune este variabilă, în funcție de vârsta preșcolarilor înscriși în respectiva grupă. Astfel, se începe cu alocarea a 5-10 minute unei activități la grupa mică, ajungându-se la 15-20 de minute, spre sfârșitul nivelului I al preșcolarității. La nivelul II, activitatea poate dura 30-35 de minute.

Activitățile comune de educare a limbajului sunt: convorbirea, povestirea, lectura după imagini, memorizarea și jocul.

Aceste activități prezintă similitudini privind durata și structura. Durata oricărei activități comune este aceeași la o grupă, așa cum am arătat mai sus.

Structura oricărei activități comune presupune trei etape: introducerea în activitate, desfășurarea propriu-zisă a activității și încheierea activității.

Introducerea în activitate realizează acomodarea preșcolarului cu activitatea propusă, captarea atenției, apropierea treptată de desfășurarea respectivei activități. De regulă, introducerea în activitate și încheierea activității se realizează diferit (prin alte metode) decât desfășurarea propriu-zisă.

I. Convorbirea

Omniprezentă în procesul didactic indiferent de domeniu, de disciplină sau de nivelul educațional avut în vedere, convorbirea este o activitate complexă bazată pe metoda conversației, **fără suport intuitiv**, punându-i pe copii să se exprime independent, utilizând cuvinte intrate în lexicul lor activ, pe baza experienței acumulate anterior.

Succesul acestei activități presupune: planificarea judicioasă a convorbirii, alegerea temei (atractivă, accesibilă, de interes superior pentru copii), crearea unor situații diferite de viață, caracter accentuat formativ, elaborarea unui plan de discuție.

Organizarea activității de convorbire

Introducerea în activitate se poate realiza prin: evocarea unor impresii, stări afective, vizionare de diafilme/microfilme; audiții.

Convorbirea propriu-zisă se realizează fără suport intuitiv, pe bază de plan, care să conțină întrebările principale adresate copiilor.

Încheierea activității poate consta în formularea de concluzii, intonarea unui cântec, joc (de rol, aplicativ), vizionări, audiții etc.

Taxonomie

Convorbirile au fost descrise și clasificate avându-se în vedere diverse criterii, însă nu toate se regăsesc în procesul didactic instituționalizat la nivel preșcolar cu aceeași pondere, astfel încât le prezentăm pe cele mai frecvent întâlnite aici.

- A. După scopul didactic, convorbirile sunt: pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor, pentru aprofundare, pentru sistematizarea cunoștințelor și pentru verificarea cunoștințelor.
- B. După tematică, în grădinița de copii, se proiectează și realizează convorbiri referitoare la natură (anotimpuri, animale, plante), la viața cotidiană (în familie, în societate, în grădiniță), la diverse evenimente și asupra unor aspecte tratate în opere literare.
- C. Putem identifica și convorbiri bazate pe conversație euristică (ținând învățarea prin descoperire) și convorbiri bazate pe conversație catihetică (reproductive ale cunoștințelor anterior transmise).
- D. Având în vedere specificul întrebărilor care declanșează răspunsul, Constantin Cucoș identifică patru tipuri de conversații¹³⁰, care se regăsesc parțial sau integral și în structura convorbirii din preșcolaritate.

Operând o selecție dintre această tipologie prezentată, în grădinița de copii, pe lângă întrebările închise, inerente anumitor situații, recomandăm, mai cu seamă,

¹³⁰ *conversații ce se bazează pe întrebări închise în care dialogul presupune o întrebare căreia îi urmează un răspuns, confirmat sau infirmat de către profesor; conversații ce se bazează pe un lanț de întrebări închise în care profesorul formulează succesiv întrebările și confirmă răspunsurile, până la rezultatul final stabilit în prealabil; conversații ce se bazează pe întrebări deschise în care aceeași întrebare poate primi mai multe răspunsuri corecte din partea elevilor, toate fiind receptate și confirmate de către profesor; conversații ce se bazează pe întrebări stimulatorii și exploratorii, în care dialogul are loc nu numai între profesor și elevi, ci și între elevi, adevărul fiind mai mult sugerat decât impus.* (Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, ediția a II-a, revizuită și adăugită, București, Ed. Polirom, 2002, , p. 183)

axarea pe întrebări deschise, bazate pe întrebări stimulatorii și exploratorii, în care dialogul are loc nu numai între profesor și copii, ci și între preșcolari, pentru ca, astfel, **fiecare participant la activitate să poată avea (pe rând, desigur!) rol lingvistic de receptor (ca ascultător activ), dar și de emițător (care nu doar răspunde la întrebări, ci și formulează întrebări).**

Personal, atunci când convorbirea este bazată pe aspecte prezentate în opere literare, avem în vedere următoarele tipuri de întrebări (pe care să le formulăm):

- Întrebări al căror răspuns se află în operă (vizând ascultarea activă și retenția);
- Întrebări al căror răspuns este deductibil pe baza informațiilor din operă;
- Întrebări al căror răspuns nu se află în operă și comportă răspunsuri multiple, toate posibile.

Spre exemplificarea ultimului tip se întrebare enumerat mai sus, într-un exercițiu de seminar vizând lectura critică, am lansat următoarea întrebare, pe baza basmului *Motanul încălțat* (colecția Tony Wolf):

De ce credeți că era morarul sărac?

Răspunsurile posibile identificate împreună cu studenții au fost numeroase și măcar parțial ar putea fi formulate și de preșcolari (și de elevi):

- 1) Morarul fusese atât de generos cu clienții săi încât devenise nechibzuit: le luase foarte puțin uium, de aceea era sărac;
- 2) Morarul avea un viciu/vicii care îi consumase(ră) toată agoniseala;
- 3) Fusese secetă în ultimii ani, el consumase toate proviziile, iar oamenii nu mai avuseseră ce să macine;
- 4) Morarul se împrumutase de undeva (la o bancă) pentru a construi moara, așa că avusese mereu de plătit rate pentru a restitui datoria, astfel că trăia de pe o zi pe alta cu familia sa;
- 5) Morarul avusese soția bolnavă și tot ce aveau fusese dat pentru a o salva, însă acest lucru nu s-a întâmplat, rămânând și sărac și văduv;
- 6) Morarul cunoștea, de fapt, puterea motanului, pe care l-a cumpărat dând toți banii pe care îi strânsese, știind că mezinul avea mai multă nevoie de ajutor decât frații săi mai mari;
- 7) Morarul era asemenea lui Hagi Tudose: de fapt, nu era sărac, dar așa voia să pară, pentru a le da un imbold fiilor săi să muncească;
- 8) Ocupându-se singur de creșterea celor trei fii, morarul investise tot ce câștigase în acești fii, dorind să-și ușureze sarcina și să fie, în ochii lor, un tată bun, răsfațându-i;
- 9) Morarul percepușe un uium mare, astfel că avea puțini clienți, ceea ce nu-i permitea să aibă rezerve de bani;

- 10) Morarul percepea exact același uium ca și alți morari, însă nu era singurul proprietar de moară, astfel că sătenii care veneau la moara sa erau doar cei care locuiau în apropiere, ceilalți mergând la altă moară, tot pe criteriul proximității;
- 11) Moara respectivă putea măcina doar un anumit tip de cereale, ceea ce făcea ca veniturile morarului să fie mici;
- 12) Moara nu respecta standardele de calitate (măcinișul era mare sau cu nisip în el), astfel că era evitată de săteni. Veneau acolo doar dintre cei care măcinau pentru animale, nu și cei care voiau să macine pentru consumul uman;
- 13) Morarul era șantajat de cineva (poate chiar de către motan!) și fusese nevoit să dea toți banii pe care i-ar fi putut strânge;
- 14) Morarul era leneș sau foarte lent, sau poate moara avea o capacitate mică de măcinat, astfel că măcina foarte puțin, abia ajungându-le pentru traiul zilnic;
- 15) Impozitul pentru morărit era foarte mare și abia reușeau să trăiască din ce le rămânea după plățirea taxelor;
- 16) Morarul era un idealist: morăritul era marea sa pasiune și acest lucru îl bucura atât de mult încât era dezinteresat de câștigul material, lăsând la latitudinea clienților plata;
- 17) Sărăcia era aparentă. În realitate, moara putea aduce un venit substanțial, iar morarul ar fi vrut ca spiritul fratern să-i țină pe cei trei fii ai săi implicați în acea afacere, continuând tradiția, bucurându-se de o viață îndestulătoare fără să păstreze ceva din câștig, așa cum făcuse și el anterior;
- 18) Morarul era, de fapt, bolnav și încercase să se trateze. Cheltuise toate rezervele familiei, iar moara, asinul și motanul era tot ce mai păstrase;
- 19) Zona era depopulată, astfel că morarul nu avea clienți;
- 20) Morarul avea slabe relații sociale (era antisocial), iar clienții îl evitau;
- 21) Morarul fusese spoliat/jefuit, iar hoții nu fuseseră prinși, astfel încât nu a putut recupera nimic.

II. Povestirea

Termenul „povestire” este unul polisemantic, desemnând o specie a genului epic, o relatare, dar și o activitate comună de educare a limbajului (bazată pe relatare, dar presupunând anumite reguli).

Alături de joc, povestirea constituie o metodă foarte plăcută pentru copii de educare a limbajului, dezvoltând gândirea logică, memoria voluntară, imaginația, limbajul, atenția.

Ca activitate comună de educare a limbajului, povestirea cunoaște două forme:

- a. Povestirea educatoarei (Expunere orală a unei opere literare);
- b. Povestirea copiilor.

a) În vol. *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar* (Florica Mitu și Ștefania Antonovici), se precizează: „Copiilor de 3 ani le sunt accesibile atât povestirile realiste, cât și cele fantastice care corespund nevoii lor de cunoaștere și de afectivitate și care le pot influența comportarea.”¹³¹

Tematica povestirilor este reprezentată de:

- copilărie (poate conține aspecte și din viața adulților), în aspectele ei pozitive și/sau negative;
- universul necuvântătoarelor (adesea, *mărunt*);
- aventură;
- aspecte realiste, îmbinate cu cele fantastice.

La **grupa mică**, povestirile vor fi scurte, accesibile, atractive, de natură să le inducă preșcolarilor sentimente și stări afective pozitive.

La **grupa mijlocie**, are loc familiarizarea cu diverse aspecte ale vieții, de natură să le influențeze comportamentul.

La **grupa mare**, povestirile vor fi complexe, de natură să le stimuleze creativitatea copiilor și să le exerseze capacitatea de comunicare elaborată.

După o planificare calendaristică judicioasă a activităților de povestire, pornind de la obiective, se selectează conținuturile, se studiază atent textul în vederea accesibilizării lui copiilor, se întocmește un plan cu succesiunea episoadelor, oferirea unor expresii literare, și se pregătește un material didactic auxiliar.

Se asigură climatul adecvat desfășurării activității și se pregătește materialul didactic.

Apelul la povestire este justificat și prin faptul că „Textul epic ajută pe copii în dezvoltarea vocabularului și a modului de alcătuire a propozițiilor și chiar a frazelor. Copiii cunosc sensul propriu și cel conotativ al cuvintelor, deprind expresii frumoase, proverbe, zicale, locuțiuni, expresii, construcții gramaticale.”¹³²

¹³¹ Florica Mitu; Ștefania Antonovici, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ed. Humanitas, București, p. 31

¹³² Sorin Mazilescu, *Didactica domeniului limbă și comunicare – învățământ preșcolar. Metodică aplicativă*, Editura Sitech, Craiova, 2019, p. 95

Introducerea în activitate vizează captarea și orientarea interesului copiilor pentru subiectul abordat; se trasează o sarcină preșcolarilor: de ex., la sfârșitul povestirii, să spună de ce s-a numit așa; ce personaje au întâlnit.

Desfășurarea propriu-zisă a activității cuprinde:

- anunțarea titlului și a autorului
- exprimarea: clară, accesibilă, expresivă, dată de:
 - o Schimbarea timbrului vocii;
 - o Schimbarea ritmului vorbirii, în funcție de punctuație;
 - o Pauze logice, psihologice și gramaticale;
 - o Varierea intensității vocii;
 - o Mimică și gesticulație.

Expunerea poate alterna cu dialogul succint cu copiii sau cu întrebări retorice.

Atenționarea prin formule de genul „Fiți atenți!” sau „Ascultați!”, „Nu mai vorbiți!” nu este recomandată, ci: „Să vedem ce s-a mai întâmplat!” sau „Oare cine îl va ajuta pe...?...”

Încheierea activității. Se recomandă fixarea conținutului povestirii, reținerea momentelor principale prin repetare, imagini, întrebări, dar nu se repovestește (pentru că preșcolarii se plictisesc).

- Precizarea personajelor și a trăsăturilor lor reprezentative.

Se integrează noile cunoștințe în sistemul celor reținute anterior. Se asigură retenția și transferul. De exemplu: „Găsiți și alte modalități de a rezolva problema!”; Mimarea unor acțiuni ale personajelor, reprezentarea grafică a unor secvențe din povestire.

B). Povestirile copiilor sunt:

- repovestiri ale unor opere literare;
- povestiri create de copii.

Se urmărește exprimarea clară, inteligibilă, fluentă, coerentă.

Copiii sunt invitați să redea evenimentele în ordinea succesiunii lor, să identifice trăsături ale personajelor, să emită judecăți de valoare asupra faptelor acestora, să exprime gânduri și impresii despre întâmplări și personaje, să-și motiveze preferința pentru un personaj.

Repovestirea se poate realiza pe baza de imagini sau pe baza unui plan verbal, liber sau pe baza unui text citit. Răspunsul așteptat se cuvine să fie cel în enunțuri.

Verbal – prezentarea unor secvențe pe care copiii sunt invitați să le identifice, să le continue; repovestire pe fragmente, selectivă;

Încheierea activității se poate realiza povestirea integrală a operei doar dacă acest lucru nu obosește copiii, recompunerea din fragmente a unei imagini din opera (*puzzle*);

Povestirile copiilor se pot concretiza în:

- povestiri create pe baza unor imagini;
- povestiri cu început dat;
- povestiri pe baza unui plan dat;
- povestiri după modelul educatoarei.

Povestirea presupune o anumită temă, personaje cu intenții, scopuri, motivații, convingeri, stări afective, valori.

De regulă, preșcolarul, la vârsta de 4 ani, memorează foarte multe episoade, dar le relatează dezordonat; la 5 ani, menține firul acțiunii, dar în final, nu poate trage concluzii; la 6 ani, relatările ajung să fie similare narațiunilor adulților.

III. Lectura după imagini

Educarea limbajului pe baza lecturii după imagini se realizează prin observare dirijată, receptare și verbalizare. Solicită reprezentările copilului, experiența sa de viață, conexiunea între diversele cunoștințe pe care acesta le deține, spirit de observație.

Prin lectură după imagini, se exersează gândirea și operațiile acesteia: analiză, sinteză, generalizare, abstractizare.

Copiii trebuie să privească imaginile, să le descrie, să le compare și să le interpreteze în limbaj propriu.

Materialul intuitiv selectat trebuie să fie accesibil și atractiv, să asigure realizarea obiectivelor cognitive și afective, să îndeplinească cerințele didactice presupuse de orice material iconografic (policromie, proporția dimensiunilor, așezarea în tablou, claritate, să fie lucios, vizibil, realist și să aibă valoare estetică). De asemenea, trebuie să conducă la formarea unor reprezentări corecte și complete asupra aspectului studiat, respectând în general adevărul științific, și să exerseze comunicarea orală.

Apelul la lectură după imagini se face în funcție de prevederile programei și de nivelul de vârstă al copiilor, activitatea presupunând 3 etape:

- Introducerea în activitate (printr-o convorbire pregătitoare, printr-un element surpriză, printr-o ghicitoare care să conțină elemente din imagine, o poezioară sau o scurtă povestire)
- Intuirea și verbalizarea imaginii (orientată prin întrebări care să solicite atenția, motivația, deducția cu privire la consecințe ale acțiunilor)
- Încheierea activității cuprinde evaluarea finală, găsirea unui titlu tabloului (dacă nu a fost deja comunicat), rezolvarea sarcinii printr-o fișă de evaluare, un joc de rol pe baza imaginii, alcătuirea unei scurte povestiri etc.

Imaginile pot surprinde aspecte din grădiniță, familie, diverse peisaje de vacanță, despre copii, jocuri, obiceiuri și datini, fapte etc.

Se urmărește ca preșcolarii să pronunțe răspunsuri corecte clare, concise, complete, care să denote înțelegerea imaginilor și participarea lor activă la activitate.

IV. Memorizarea

Premise teoretice

Din perspectivă psihologică, memoria este procesul psihic prin care se fixează și se păstrează experiența sub formă de amintiri, presupunând trei etape: achiziția, retenția și reactivarea¹³³, ultima cu două momente: recunoașterea și reproducerea.

Memoria preșcolarului se caracterizează prin: *caracter concret-intuitiv, mare plasticitate, tendința memorării pasive, involuntare, fără stăpânirea proceselor de memorare*¹³⁴. Totodată, studiile au arătat că preșcolarului și școlarului mic îi este mai ușor să recunoască decât să reproducă.

Conținutul memoriei este reprezentat de imagini ale obiectelor, fenomenelor, situațiilor, trăiri afective, scheme ale acțiunilor externe (deprinderilor); operații matematice, analize gramaticale, cuvinte, idei, reguli etc.

Tipuri de memorie

După prezența/absența controlului voluntar, memoria poate fi:

- involuntară/neintenționată (prin care se stochează cele mai numeroase amintiri);
- voluntară/intenționată.

Având în vedere mecanismul prin care se realizează stocarea conținutului nou, vorbim despre memorie:

- mecanică (fără prelucrarea, înțelegerea și integrarea într-un sistem);
- logică (presupune înțelegerea cauzalității legilor etc.).

Din perspectiva duratei retenției, memoria poate fi:

- imediată (senzorială);
- de scurtă durată/memorie de lucru;
- de lungă durată.

Având în vedere tipul receptorul predominant implicat în achiziție, memoria poate fi: vizuală, auditivă, olfactivă, kinestezică, gustativă, mixtă.

¹³³ Etapele acestui proces au fost descris și în termenii de: codare/codificare, stocare și recuperare.

¹³⁴ Florica Mitu; Ștefania Antonovici, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ed. Humanitas, București, p. 23

În literatura de specialitate, memoria este descrisă și ca: *activă vs. pasivă, selectivă (în funcție de afinitățile individului), situațională, „relativ fidelă”, mijlocită și inteligibilă*¹³⁵.

Trăinicia retenției/păstrării depinde de particularitățile materialului de memorat (inteligibil sau lipsit de sens) și de condițiile în care a fost achiziționat.

Având în vedere acest aspect, reiese clar necesitatea ca materialul supus memorizării, în grădinița de copii, să fie inteligibil, iar condițiile în care se propune/realizează retenția să fie agreabile, pe cât posibil, fără stres anterior și posterior memorizării.¹³⁶

Pierderile sunt cauzate de uitare (normală și necesară în anumite limite).

Însușirile memoriei sunt reprezentate de: volum /cantitate, elasticitate (capacitatea de reorganizare a memoriei la primirea de noi informații), trăinicie (durata păstrării), fidelitate (corespondența între informația memorată și cea reactualizată) și promptitudine (viteza cu care se reactualizează informația necesară).

Memorizarea, activitate comună de educare a limbajului

În funcție de sarcinile didactice, se apelează la memorizare în:

- I. activități de predare-învățare
- II. activități de fixare și consolidare
- III. activități de verificare a însușirii poeziilor, dar și a altor secvențe de experiență.

I. În cadrul activităților de predare-învățare, această activitate se realizează conform tipicului oricărei activități comune.

De o importanță deosebită este selectarea textului supus memorizării, dar și memorarea lui de către educatoare (în ideea oferirii propriului exemplu). Primul aspect este semnalat și de către Sorin Mazilescu: „În educarea limbajului preșcolarilor, cadrul didactic își va alege cu grijă textele reprezentative care să corespundă scopului (versuri ușor de memorat, imagini atrăgătoare, vocabular progresiv dozat, întâmplări din texte epice ce pot trezi interesul cognitiv al elevilor).”¹³⁷

Astfel, în **introducerea în activitate**, are loc anunțarea coordonatelor și obiectivelor textului supus memorizării (titlu, autor; actualizarea și anticiparea

¹³⁵ Fl. Mitu, Ștefania Antonovici, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ed. Humanitas, Seria Didactica, București, 2006, p. 24

¹³⁶ Stresul asociat actului învățării este inerent și chiar necesar!

¹³⁷ Mazilescu, Sorin, *Didactica domeniului limbă și comunicare – învățământ preșcolar. Metodică aplicativă*, Editura Sitech, Craiova, 2019, p. 82

cunoștințelor legate de conținutul textului și, după caz, apelul la un material didactic divers.

Desfășurarea propriu-zisă a activității

Pentru succesul acestei activități, recomandăm ca toate poeziile ce urmează a fi memorate de către preșcolari să fie întâi memorate de către profesor, exemplul său fiind apoi ușor de urmat.

Într-o primă fază, va avea loc **recitarea model**, clară și expresivă, obținută prin adecvarea timbrului vocii, marcarea accentului, pauze logice, psihologice și gramaticale, mimică și gesticulație.

După aceea, se impune o „**lectura explicativă**”, prin care se verifică dacă textul a fost înțeles, cunoașterea semnificației cuvintelor rar prezente în limbajul copiilor și explicarea eventualelor cuvinte noi.

În următoarea etapă, se realizează o **nouă recitare globală**, în ideea realizării sensului (în urma explicitării cuvintelor necunoscute preșcolarilor).

Urmează apoi **recitarea primei secvențe**¹³⁸ și invitarea copiilor care doresc să recite.

În felul acesta, înainte ca primul copil să fie invitat să recite, el a auzit secvența respectivă de trei ori, între fiecare dintre aceste recitări existând câte un mic răgaz destinat explicațiilor și relaxării atenției.

Poeziile simple, mici, se învață global; celelalte, pe unități logice.

Recomandăm recitarea individuală, cea colectivă fiind acceptabilă doar la încheierea activității și pentru versurile refren, eventual, pentru onomatopee.

În cazul în care copilul care s-a oferit să răspundă nu-și amintește textul, va fi ajutat cu câte o silabă, așteptându-se un moment, apoi, dacă nu-și amintește, i se spune întreg cuvântul.

Încheierea activității se poate realiza printr-o altă secvență de activitate conexă (Exemplificare: Activitatea se poate încheia cu intonarea unui cântec cu aceeași temă, desenarea unor aspecte din conținutul poeziei, apelul la material audio, video, executarea unor mișcări, pantomimă, aprecieri colective și individuale.)

II. Utilizată în consolidare, memorizarea poate consta în recitarea pe roluri, îmbinarea recitării individuale cu cea colectivă, recitarea selectivă.

III. În cazul verificării însușirii poeziilor, se poate realiza prezentarea unui fragment sau conținut integral, imagini sau obiecte legate de conținutul poeziei sau din poezie. Copiii vor fi invitați să recunoască și să indice autorul și titlul poeziei.

¹³⁸ dacă textul este structurat în strofe sau dacă permite secvențierea.

Atât în cazul în care scopul este însușirea de către preșcolari, a unei poezii, când și în cazul recapitulării poeziilor învățate, la început vor fi invitați copiii care se oferă, încurajându-i și pe ceilalți, apoi se poate realiza recitarea în lanț.

V. Jocul

Dat fiind faptul că jocul este activitatea fundamentală a copilului, ajutându-l să se dezvolte natural, jocul se cuvine „să stea la baza conceperii activităților didactice de toate tipurile”¹³⁹, *Principiul învățării bazate pe joc* fiind unul dintre cele cinci principii¹⁴⁰ care guvernează educația instituționalizată în preșcolaritate.

Despre necesitatea prezenței jocului în viața copiilor s-a scris mult. ne limităm să cităm una dintre cele mai autorizate voci în antrenamentul copiilor superdotați: „Școala ar trebui să fie un spațiu de joacă, dar nu este așa, este un spațiu unde copiii trebuie să fie serioși. / Copiii ar trebui să se joace mai tot timpul și să învețe matematica sau să învețe o poezie nouă jucându-se. Orice se poate învăța prin joacă.”¹⁴¹

Ceea ce face ca învățarea prin joc să fie o modalitate plăcută atât pentru preșcolar, cât și pentru profesor, este faptul că, fiind captivat de ceea ce face, efortul inerent învățării nu este conștientizat de către preșcolar, și, în plus, dacă este atent coordonată¹⁴², oferă satisfacție imediată participanților.

Prevederile curriculare în vigoare precizează ca pentru segmentele de vârstă 0-18 luni, 37-60 luni și 61- 72/81 luni, jocurilor și activităților liber-alese să le fie alocate zilnic două ore (2h/tură, adică 10h/săptămână), iar pentru segmentul de vârstă 19 – 36 luni, 2 ½ ore (adică, 12 ½ h/săptămână).

La nivel antepreșcolar, jocul constituie o activitate tematică și se concretizează în: joc cu jucărie, joc simbolic, joc senzorial, joc de construcție, joc didactic, joc cu nisip și apă, jocul imitativ etc.).

La nivel preșcolar, jocul se regăsește între activitățile pe domenii experiențiale¹⁴³, concretizându-se în joc: „liber, dirijat, inițiat de copii, sau inițiat de

¹³⁹ Curriculum pentru educația timpurie (2019), p. 5

¹⁴⁰ alături de: *Principiul individualizării, Principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare, Principiul alternării formelor de organizare a activității: frontal, în grupuri mici, în perechi și individual și a strategiilor de învățare, Principiul parteneriatului cu familia și cu comunitatea.* – idem.

¹⁴¹ Colceag, Florin; Alexandru, Florin, *Copilul tău este un geniu*, Ed. Tikaboo, București, 2016, p. 66

¹⁴² s-ar cuveni ca profesorul să dea dovadă de entuziasm, să participe la joc, să opteze pentru jocuri în care, cel puțin la grupa mică, nu vor exista „învinși” (toți copiii participanți fiind declarați „învingători”, în cazul în care jocul respectiv se bazează pe competiție).

¹⁴³ „activități integrate sau pe discipline, desfășurate cu copiii în cadrul unor proiecte tematice sau în cadrul săptămânilor independente, planificate în funcție de temele mari propuse de curriculum, precum și de nivelul de vârstă și de nevoile și interesele copiilor din grupă” – idem, p. 9

cadrul didactic, jocul didactic, logic, de perspicacitate, de creativitate, muzical, de mișcare etc.”¹⁴⁴

Jocurile și activitățile liber-alese „sunt cele pe care, de regulă, copiii și le aleg și care îi ajută să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural căruia îi aparțin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit și scris etc.”¹⁴⁵

Acestea pot fi realizate atât *indoor*, cât și *outdoor*, caz în care se impune o atenție sporită, așa cum am arătat într-o lucrare coordonată și publicată anterior¹⁴⁶. Astfel, „învățarea prin joc în curtea grădiniței presupune implicare activă și voluntară, socială și emoțională.”¹⁴⁷ Aici pot fi realizate activitățile ludice exploratorii, *învățarea bazată pe resursele locale* sau *place-based learning*, dar și jocul simbolic, jocul de amenajare, jocurile de mișcare, jocuri exercițiu de antrenament grafic (pregrafematice), jocurile sportive, toate acestea permițându-i cadrului didactic „să-și atingă obiectivele specifice educării limbajului prin sarcinile inserate la nivelul acestora, preșcolarii își exersează deprinderi de comunicare, își însușesc noțiuni noi, astfel descoperă sensuri noi ale cuvintelor cunoscute, își îmbogățesc și-și activează vocabularul prin învățarea unor cuvinte: ce exprimă însușiri – prin achiziție de adjective, ce denumesc mărimi, forme, dimensiuni, culori; poziții spațiale – prin însușirea de prepoziții, adverbe, locuțiuni adverbiale; ce prezintă ordinea obiectelor, numărul lor – prin achiziția numeralului ordinal și cardinal și ce transmit noțiuni de biologie și de fizică, despre plutire, tracțiune – dezvoltându-și vocabularul cu substantive și verbe.”¹⁴⁸

Jocul didactic „îmbină elementul instructiv-educativ cu cel distractiv.”¹⁴⁹ Tematica acestuia este diversă, reprezentată de *om și viața socială, natura, limbajul, exersarea capacităților și proceselor psihice*.

Orice joc este o activitate ludică, dar nu orice activitate ludică este neapărat joc: „Noțiunea de **activitate ludică** nu este sinonimă cu jocul, ci cu *categoria de activitate instructiv-educativă*, specifică învățământului preșcolar, centrată pe promovarea spiritului *jocului*.”¹⁵⁰

¹⁴⁴ idem

¹⁴⁵ ibidem, p. 10

¹⁴⁶ Casangiu, Larisa Ileana (coord.), Cătrună, Maria-Magdalena, *Activități de educare a limbajului, realizate în curtea grădiniței de copii. Importanță și rol*, Ed. Sitech, Craiova, 2024

¹⁴⁷ ibidem, p. 61

¹⁴⁸ ibidem, p. 69

¹⁴⁹ Florica Mitu; Ștefania Antonovici, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ed. Humanitas, București, p. 18

¹⁵⁰ ibidem, p. 17

Ca activitate comună de educare a limbajului, jocul presupune aceeași structură precum celelalte activități anterior prezentate (introducere în activitate, desfășurare propriu-zisă și încheierea activității), concepute similar din punctul de vedere al conținutului.

În desfășurarea propriu-zisă, jocul poate fi explicat în două maniere: pe cale inductivă (educatoarea jucându-se efectiv cu copiii; preferabilă la nivel I) și pe cale deductivă (constând în explicare teoretică a jocului; preferabilă la nivel II).

Indiferent de modul în care se realizează explicarea unui joc, ulterior este absolut necesară efectuarea jocului de probă, în care se verifică înțelegerea elementelor jocului, în special a regulilor și a sarcinilor didactice. Jocul de probă nu se reduce la o singură verificare, denumirea fiind una generică, ci se realizează până când copiii au înțeles regulile, sarcinile și acțiunea de joc. În cadrul acestui joc de probă, nu se acordă simboluri pentru punctaje, ci este vizată familiarizarea cu elementele de joc.

Jucându-se, preșcolarii devin dezinvolți, asimilează diverse conținuturi din sfera comunicării verbale, dar și deprinderi, disciplinându-se *pozitiv*¹⁵¹.

Dacă avem în vedere educarea limbajului, jocurile didactice pot fi centrate pe aspecte fonetice, lexical-semantic, gramaticale.

Astfel, în cadrul jocurilor de limbaj vizând aspecte fonetice, pot fi exersate sunetele și grupurile de sunete a căror pronunție este dificilă, pot fi identificate sunetele, pot fi despărțite cuvintele în silabe. Iată astfel de exemple: *Deschide urechea bine!; Telefonul fără fir, Recunoaște „personajul” după sunetul său!*

Jocurile vizând aspecte lexical-semantic pot consta în exersarea categoriilor și relațiilor semantice (fără precizarea terminologiei), în formulare de enunțuri, în completare de enunțuri lacunare, în integrarea unor cuvinte nou întâlnite de preșcolar în enunțuri etc. Iată câteva exemple: *Să alintăm cuvintele!* (exersarea diminutivării), *Cuvinte surori* (vizând paronimia), *Ghicește imaginea de pe jeton!* (după descriere); *Ce mai poate fi?* (identificarea omonimelor)..

Jocurile vizând aspecte gramaticale pot avea în vedere formarea pluralului (*Eu spun una, tu spui multe!*), formarea corectă a formei de Dativ/Genitiv (*A/Ai cui este...?*), acordul adjectivului variabil cu substantivul determinat (exemplu: „Căsuța fermecată a însușirilor”¹⁵²) etc.

¹⁵¹ utilizând acest termen, avem în vedere perspectiva prezentată în Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009

¹⁵² Pentru acest joc, este nevoie de următoarele materiale: o căsuță de jucărie sau o cutie decorată, cartonașe cu imagini de obiecte (măr, floare, pantaloni, cărți, cuier etc.) și cartonașe de diverse culori (roșu, galben, verde, albastru etc.). Copiii extrag câte un cartonaș cu un obiect și un cartonaș colorat.

Pot fi concepute și jocuri integrate, constând în asumarea de roluri familiale, profesionale, sociale, în vederea exersării comunicării în contexte date, soluționarea unor probleme prin limbaj și evitarea conflictelor.

Totodată, jocul didactic constituie și un excelent mod de a realiza evaluarea învățării. Astfel, prin conținuturile unui joc, sunt verificate cunoștințele anterioare ale copiilor însușite în grădinița de copii (sau asimilate în alte medii). Sarcina didactică poate să apară sub forma unei probleme de gândire, de recunoaștere sau de identificare, de denumire, de ghicire, de comparație. Regulile jocului sunt menite să arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve problema respectivă, iar acțiunea de joc cuprinde momentele de așteptare, surprize, ghicire, întrecere, ceea ce determină receptarea sarcinii didactice drept plăcută și atractivă pentru copii.

Jocul furnizează însă date și despre socializarea copilului, despre abilitatea sa de a interacționa cu ceilalți copii, despre modul în care își gestionează sentimentele, despre preferințele sale, despre ceea ce îl entuziasmează, despre atitudinea în fața unei provocări sau în fața noutății, despre profilul său comunicațional preponderent/tipul său de comportament uman¹⁵³.

Alături de convorbire, povestire, lectură după imagini, memorizare și joc, s-ar cuveni să se regăsească **lectura educatoarei**, atât pentru că își justifică statutul de activitate comună de educare a limbajului, cât și pentru că este o bună modalitate de pregătire a literației, dar și de familiarizare a preșcolarilor cu textul scris, prezentând atât elemente comune cu povestirea educatoarei, cât și câteva aspecte care o diferențiază de aceasta și o fac necesară în preșcolaritate.

Ei spun o propoziție folosind adjectivul și obiectul (ex: „Mărul roșu este copt”). Dacă adjectivul se potrivește cu obiectul, cartonașele se vor pune în căsuța fermecată. Dacă nu se potrivește, încearcă din nou.

¹⁵³ avem în vedere perspectiva prezentată în: Thomas Erikson, *Înconjurat de idioți. Cele patru tipuri de comportamente umane și cum să comunicăm eficient unii cu alții*, trad. Alexandru Bumbaș, Ed. Litera, București, 2019



Predarea la o grupă combinată

Două sunt modalitățile dezirabile educațional de realizare a procesului didactic la grupa combinată/mixtă:

1. identificând, din respectiva grupă, subgrupele pe baza vârstei (subgrupa mică, mijlocie și mare), și lucrând cu fiecare subgrupă asemănător modului de lucru pe centre sau celui din învățământul simultan (această abordare este binevenită în cazul în care numărul subiecților dintr-o subgrupă este de minimum doi preșcolari prezenți¹⁵⁴);

2. organizând o activitate comună pentru toți preșcolarii, dar lucrând diferențiat, având în vedere atât formularea de sarcini diferite aferente vârstelor identificate, cât și posibilitatea ca preșcolarii din grupa mică să-și încheie activitatea/participarea după 5/10/15 minute, în funcție de momentul anului școlar în care se realizează respectiva activitate.

În cazul în care copiii cu vârsta de 3-4 ani își încheie participarea (iar cei de grupă mare vor lucra în continuare), vor fi îndrumați spre o activitate diferită, în aceeași sală de grupă, preferabil realizată în *Căsuța păpușii/Colțul căsuței*, aflată în câmpul vizual al cadrului didactic, pentru a preîntâmpina posibilele incidente cauzate de lipsa supravegherii lor.

¹⁵⁴ recomandăm lucrul cu un singur preșcolar în alte momente decât atunci când se lucrează grupat/pe centre, dat fiind faptul că interactivitatea celorlalți i-ar putea produce disconfort, frustrare, imposibilitatea de a se concentra asupra sarcinii de învățare, tânjind după apartenența la un grup!

Organizarea procesului educațional în condițiile predării simultane¹⁵⁵

Organizarea claselor cu predare simultană este impusă de numărul mic de copii care se înscriu în școlile respective, conform *Art. 1 din Ordinul nr. 3281 din 16 februarie 2006 privind funcționarea învățământului preuniversitar cu predare simultană*,¹⁵⁶ „în cazul în care numărul de elevi este mai mic sau egal cu numărul minim de elevi prevăzut de lege, se organizează clase în regim simultan.” *Art. 2* al aceluiași ordin prevede: „Clasele I-IV cu învățământ simultan se organizează cu cel puțin 4 elevi de la cel puțin două niveluri de învățământ.”

Îmbunătățirea tehnicilor de proiectare și desfășurare a programului cu predare simultană este vizată de Nicoleta Tică în lucrarea *Predarea simultană la ciclul primar*.¹⁵⁷ Autoarea reliefează calitățile pe care trebuie să le dețină un învățător în condițiile activității simultane: atenție distributivă (urmărește permanent activitatea tuturor elevilor săi), mobilitate (să poată trece ușor de la un conținut la altul), să propună sarcini de lucru clare, să dozeze corespunzător activitatea independentă, să dozeze corespunzător întreaga activitate astfel încât lecția să fie realizată ca o unitate și nu ca două sau mai multe lecții alipite, să verifice fiecare activitate independentă, deoarece sarcinile neevaluate la timp duc la scăderea interesului elevilor, la diminuarea motivației.

Acceași autoare formulează câteva cerințe ale desfășurării procesului educațional instituționalizat, utile oricărui dascăl (conform noii viziuni asupra predării), cerințe cărora ne raliem și noi, reformulându-le:

- să-și respecte elevii;
- să-și recunoască greșelile personale sau lacunele;
- să încurajeze elevii să ceară explicații atunci când nu înțeleg ceva;
- să pună accent pe înțelegerea conceptelor;
- să utilizeze metodele activizatoare (lucrul în grup, brainstormingul, jocul de rol, dezbateră, discuția etc.), în paralel cu cele tradiționale;
- să dezvolte elevilor abilități de comunicare;

¹⁵⁵ conform *Anuarului Statistic al României, Institutul Național de Statistică*, în mai-iunie 2001, aveau organizate clase cu predare simultană 52% din totalul școlilor din învățământul primar și 6% din învățământul secundar studiate

¹⁵⁶ Ministrul Educației și Cercetării, Mihail Hărdău, Ordinul 3281 / 2006, Monitorul Oficial nr. 191 din 28 februarie 2006

¹⁵⁷ Nicoleta Tică, *Predarea simultană la ciclul primar*, Editura ALL Pedagogic, 2000

- să încurajeze empatia;
- să zâmbească în clasă;
- să nu eticheteze elevii;
- să laude cooperarea și înțelegerea;
- să nu manifeste teamă de zgomot dacă acest zgomot provine de la elevii cărora li s-a trasat o sarcină realizabilă prin cooperare sau prin colaborare (și ei o efectuează astfel);
- să evite întrebările închise;
- să îmbunătățească relația cu părinții.

Predarea în condiții simultane se realizează alternând munca independentă cu activitatea directă (cu o clasă se lucrează direct, iar cu celelalte independent), parcurgând pe rând, cu fiecare clasă în parte, etapele unei lecții.

Planificările se întocmesc pentru fiecare clasă separat în același mod ca pentru o singură clasă. Proiectele didactice însă cuprind toate clasele, respectându-se schema cunoscută, conținând o coloană pentru fiecare clasă. Acestea trebuie să prezinte clar modul de îmbinare a activității directe cu munca independentă.

În condițiile lucrului simultan la două clase, gruparea se realizează potrivit numărului de elevi. În cazul în care este posibil, cea mai bună grupare este clasa I cu clasa a III-a, și a II-a cu a IV-a. Astfel, se poate lucra mai mult cu clasele I și a II-a, care nu au încă deprinderi de muncă independentă formate. În cazul grupării claselor apropiate, există riscul să se înlocuiască programa unei clase cu a celeilalte, deoarece nivelul cunoștințelor și dificultatea noțiunilor sunt apropiate.

Condițiile specifice învățământului simultan se referă la cuplarea disciplinelor în așa fel încât să se poată desfășura cu succes activitatea directă a învățătorului cu clasa și activitatea independentă a elevilor. Unele discipline, ca muzica, educația fizică, educația plastică, abilitățile practice, pot fi planificate în același timp la clasele cu predare simultană pentru că urmăresc aproape aceleași obiective.

Este posibilă planificarea în același timp la clasele cu predare simultană și a altor discipline ca limba română și matematică, cu condiția ca tipurile de lecții să fie diferite.

În condițiile lucrului simultan cu patru clase, orarul se întocmește mai greu. Este foarte important să nu se planifice mai mult de două obiecte în același timp la două clase. De exemplu, dacă am stabilit ca marți, în ora a doua, să predăm *Comunicare în limba română*, respectiv *Limba și literatura română*, la clasele I și a III-a, *Limba și literatura română* nu va mai fi planificată în aceeași zi, de la aceeași oră, la clasa a II-a sau a IV-a.

Opționalul *Literatură pentru copii* se poate planifica în același timp la toate clasele cu predare simultană, deoarece unele poezii sau povești pot fi discutate cu toți elevii odată, chiar dacă sunt din clase diferite, având însă în vedere obiective diferite, și, implicit, sarcini accesibile fiecărui nivel. Considerăm că o disciplină opțională de literatură pentru copii precum *În lumea poveștilor* sau *Copilăria în texte literare*, ar fi de natură să faciliteze procesul predării-învățării, adresându-se cu succes elevilor de vârstă diferită, prin nivelurile diferite de lectură/receptare a fenomenului literar, captându-le și menținându-le atenția tuturor, dar și stimulându-le participarea activă la procesul înțelegerii textului, al identificării diverselor structuri și elemente ale lui, potrivit achizițiilor și deprinderilor dobândite.

În activitatea simultană cu patru clase în învățământul primar, se utilizează strategii diverse pentru a-i antrena pe elevi în activizarea vocabularului, îmbogățirea și nuanțarea lui, prin utilizare în contexte variate. Ora de *Limba și literatura română* se poate cupla în condiții mai bune cu cea de istorie sau geografie de la o altă clasă, cu educație moral civică sau cu arte vizuale și abilități practice.

Activitatea de învățare se realizează sub cele două forme: munca directă cu elevii și activitatea independentă a lor, ponderea deținând-o aceasta din urmă, deoarece elevul este pus în situația de a se descurca singur, ceea ce duce la cultivarea spiritului de independență, de creativitate și inventivitate, copilul căpătând încredere în puterile proprii.

În ciuda numeroaselor dificultăți pe care le întâmpină deopotrivă dascălul și elevul în condițiile predării/ învățării simultane, au fost identificate și câteva **avantaje** pe care le prezintă activitatea didactică în aceste condiții de lucru:

- pregătirea unui număr mic de elevi;
- varietatea acțiunilor unei lecții care acționează pozitiv asupra tonusului învățământului;
- posibilități multiple de formare la elevi a unor deprinderi de muncă intelectuală independentă.

Lucrul cu un preșcolar/elev

Atât în învățământul preșcolar, cât și în cel primar există situații care impun adresabilitatea față de un singur preșcolar, respectiv, față de un singur elev. O astfel de abordare se poate realiza atât în timpul procesului didactic realizat cu întreaga grupă, respectiv cu întreaga clasă, cât și într-un moment diferit/distinct de procesul didactic realizat cu toți subiecții învățării.

Iată exemple de situații care reclamă lucrul individualizat:

1. când există un singur preșcolar/elev în grupă/clasă cu cerințe educaționale speciale (fie în sensul supradotării, fie în cel al subdotării acestuia), necesitând o abordare individualizată;
2. când există un singur preșcolar/elev în grupă/clasă alolingv/parțial bilingv¹⁵⁸, având nevoie de sprijin în receptarea și/sau emiterea mesajelor verbale;
3. în cazul instructajului unui mim (i se transmite individual ceea ce urmează să mimeze, apoi, după caz, se pot aduce lămuriri asupra conținutului mimat, astfel încât colegii săi, puși în situația de a ghici ce mimează el, să nu audă, iar astfel să nu-și mai găsească rațiunea respectiva pantomimă);
4. în cazul unei abateri fonetice (spre exemplu, este singurul preșcolar/elev care prezintă rotacism);
5. în scop ameliorativ/remedial, în caz de absenteism sau atunci când este singurul care nu înțelege o solicitare;
6. atunci când o situație de moment impune acest lucru (spre exemplu, dacă se constată la un preșcolar/elev că alterarea dispoziției de moment/ o problemă emoțională/de sănătate îl împiedică să ia parte la activitate);
7. este nou-venit în colectiv (îl scopul integrării lui sociale, dar și al familiarizării cu modul de lucru din respectiva grupă/clasă);
8. un preșcolar/elev solicită ajutor;
9. prezintă probleme comportamentale (spre exemplu, agresivitate¹⁵⁹);

¹⁵⁸ Sau chiar bilingv care amestecă termeni din limba maternă cu termeni din limba română!

¹⁵⁹ În această situație, recomandăm abordarea descrisă de Ross W. Greene, în vol. *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală?* (trad.: Roxana Cristian), Ed. Orizonturi, București, 2015. La modul cel mai succint posibil, redăm formatul intervenției propus în acest studiu:

Planul A – Adultul își impune voința. Acceptabil doar în caz de forță majoră (când este amenințată siguranța/integritatea agresorului sau a altora);

Planul B presupune un comportament proactiv, după următorul algoritm:

Pasul 1. Empatie (*Am observat că... .. Ce se întâmplă?*) ; răspuns; rezumat (*Să văd dacă am înțeles:*)

10. este singurul la alt nivel de vârstă (într-o grupă combinată/ într-o clasă cu învățământ simultan).

„Nu îți spun ce să faci”; „Nu sunt supărat pe tine”; „Nu ai intrat în necaz”; „Doar încerc să te înțeleg”

Pasul 2. Definirea preocupărilor adultului (cum îl afectează pe elev problema nerezolvată; cum îi afectează pe alți oameni problema nerezolvată)

3. Invitația („Mă întreb ce putem face legat de.... / pentru a Ai vreo idee?”)

Soluțiile considerate bune („colaborative și proactive”) sunt realiste și satisfăcătoare pentru ambele părți.

Modalități/criterii de grupare a preșcolarilor/elevilor lucrul în grup/echipă

Lucrul în grup/echipă, în cazul rezolvării diverselor sarcini de învățare, este susținut și motivat de argumente numeroase și temeinice. Această modalitate de lucru încurajează comunicarea pe orizontală (preșcolar-preșcolar/elev-elev), reduce eventualele stres care însoțește învățarea, încurajează intercunoașterea, relaționarea, formează spiritul de echipă și solidaritatea, activează participarea subiectului învățării, înlătură plictiseala/monotonia/oboseala, face comprehensibil conținutul învățării, poate da încredere participantului privind succesul rezultatului echipei și, implicit, în forțele sale, poate pune în valoare contribuția fiecărui membru al grupului, stimulează dezbaterile, negocierea, căutarea celei mai bune soluții etc.

Există, însă, și dezavantaje, unul dintre acestea fiind reprezentat de faptul că, în cazul menținerii componenței identice a grupurilor pentru o perioadă mare de timp, aceasta poate conduce la rivalități, disensiuni, competiție lipsită de fairplay, neșansa cunoașterii colegilor care nu se regăsesc în grupul respectiv etc. Iată de ce se impune schimbarea componenței grupurilor, pe baza unor criterii cât mai diferite, care pot fi formulate de către profesor.

Este important ca gruparea elevilor, în cazul activităților de predare-învățare, să fie eterogenă, atât pentru evitarea monotoniei și atribuirea unor roluri în cadrul echipei, cât mai ales ca modalitate de a la capta atenția elevilor, prin ineditul realizării acestei grupări.

Spre exemplificare, propunem câteva modalități de grupare (eterogenă) a elevilor:

1. prin numărare până la 3, 4, 5, 6...¹⁶⁰ (și în continuare 1, 2...), într-o ordine precizată. În locul preșcolarilor, poate număra cadrul didactic dacă acest lucru nu le este la îndemână. Elevii vor fi solicitați să pronunțe personal cifra în succesiunea indicată, apoi toți cei care au primit/pronunțat (în cadrul numărării) aceeași cifră vor alcătui o grupă (spre exemplu, grupul celor care au spus 1/ 2/ 3/...). Acest criteriu se poate utiliza în mod repetat, schimbând însă direcția de numărare și având drept rezultat o componență modificată a grupurilor nou-formate;

¹⁶⁰ în funcție de numărul participanților prezenți, dar și de sarcina pe care urmează să o realizeze. În învățământul preșcolar, numărul maxim al participanților s-ar cuveni să fie 4, dat fiind faptul că interacțiunea lor verbală pe o temă dată se realizează adesea lent, nepermițându-le tuturor exprimarea părerii și analizarea părerilor celorlalți vorbitori.

2. la începutul activităților sau după recreație, intrând în șir indian în clasă, în ordinea sosirii, fiecare preșcolar/elev va desprinde de pe un panou (sau chiar de pe partea interioară a ușii) câte o filă de *post it* de 4 culori (sau câte echipe se pot forma regulamentar în grupă/clasă). Toți preșcolarii/elevii având aceeași culoare a filei formează o echipă. Cadrul didactic va avea în vedere atât numărul elevilor prezenți în clasă, cât și formarea unor grupe cu număr egal de membri sau foarte apropiat¹⁶¹;
3. prin extragerea unor jetoane (respectând numărul preșcolarilor grupei/elevilor clasei, respectiv al fiecărei grupe), conținând 4-5 tipuri de imagini identice/ cuvinte¹⁶²;
4. prin extragerea unor jetoane ca mai sus, însă imaginile nu mai sunt acum identice, ci grupate pe categorii. Iată câteva exemple pentru constituirea a patru echipe:
 - a. obiecte casnice, rechizite școlare, unelte agricole, instrumente muzicale;
 - b. flori de câmp, flori de apartament, flori de grădină, flori exotice;
 - c. mamifere, păsări, insecte, pești;
 - d. imagini specifice anotimpurilor (iarna, primăvara, vara, toamna);
 - e. fructe de pădure, fructe care se coc vara, fructe care se coc toamna, fructe exotice etc.;
5. având în vedere lunile în care s-au născut (această grupare se realizează cu succes numai studiind anterior câți preșcolari/elevi sunt născuți în fiecare lună, pentru a ști cum se pot realiza grupe egale sau apropiate numeric (de exemplu, se vor grupa preșcolarii/elevii născuți în martie, octombrie și decembrie, respectiv, cei născuți în iulie, noiembrie și mai etc.);
6. în funcție de pasiuni, *hobbyuri*, talente, când cadrul didactic își cunoaște colectivul și consideră că poate forma grupe echilibrate numeric;
7. în funcție de vârsta exprimată în luni, dacă se pot forma grupe echilibrate numeric (elevii, începând cu clasa a II-a, își vor calcula singuri numărul lunilor de viață);
8. după inițiala numelui/ prenumelui (grupa celor al căror nume de familie începe cu A și a celor care începe cu M etc.);
9. după înălțime (primii 4-5 elevi în prima grupă, următorii 4-5 în grupa a doua etc.);

¹⁶¹ Diferența dintre numărul membrilor din grupe ar putea fi de 1!

¹⁶² Atât imaginile (care vor fi denumite), cât și cuvintele contribuie la îmbogățirea lexicului elevilor

10. în ordinea alfabetică (primii 4-5 elevi în prima grupă, următorii 4-5 în grupa a doua etc.);

11. în învățământul primar: după numărul propozițiilor (corecte) pe care le pot scrie în două minute, cu un cuvânt dat (nu asigură eterogenitate grupei, însă pot apărea surprize din partea unor elevi);

12. pentru asigurarea eterogenității grupei, cadrul didactic poate analiza gruparea cât mai diversificată a elevilor, astfel încât să nu se repete identic componența grupelor. În acest sens, el va întocmi liste cu membrii fiecărei grupe, însă le va comunica doar numărul de la catalog – după ce, în prealabil, a strigat catalogul cu numărul de ordine al elevului. Spre exemplu: grupa 1 reunește elevii cu numărul 5, 19, 3 și 6 etc.).

Funcțiile membrilor unui grup tematic¹⁶³, la modul ideal în număr de șase (*lider, secretar, scrib, timer, animator, raportor*), pot fi asociate în vederea adaptării la numărul concret al elevilor din fiecare grup, astfel: *timerul* poate fi și *animator*, *scribul* poate fi și *raportor*, iar *liderul* poate fi și *secretar*.

Literatura de specialitate propune și alte *roluri în învățarea prin cooperare*: *verificator, iscoadă, cronometru, ascultătorul activ, interogatorul, rezumatorul, încurajatorul, responsabilul cu materialele, cititorul*¹⁶⁴. Considerăm însă că *iscodirea* celorlalte grupuri nu este un model de comportament adecvat nici preșcolarului, nici școlarului mic, iar majoritatea celorlalte roluri ar trebui să le aibă fiecare membru al grupului.

¹⁶³ Descrise de noi în art. *Eficientizarea metodelor de predare – evaluare la lecțiile de limba și literatura română*, p. 26

¹⁶⁴ apud Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I, Centrul Educația 2000+, 2000, p. 46

Utilizarea materialului didactic în grădinița de copii

În cadrul procesului didactic în învățământul preșcolar, între strategiile menite să faciliteze realizarea obiectivelor educaționale prevăzute în *Curriculum pentru educația timpurie*, prezența materialului suport este *sine qua non* aproape în orice activitate, copiii percepând realitatea înconjurătoare concretă, fără posibilitatea de a opera cu abstracțiuni.

Dintre toate categoriile de material didactic care pot fi selectate în învățământul preșcolar, cele frecvent utilizate sunt:

- cărțile
- jucăriile
- jocurile
- planșele
- jetoanele.

Cărțile, la rândul lor, pot fi:

- didactice (repere în orientarea cadrului didactic pentru realizarea diverselor tipuri de activități);
- de colorat (utilizate treptat, de la cele doar cu contur, în care colorarea va fi liberă, în sensul selectării culorilor utilizate, la cărți cu imagine în oglindă – pe verso, preșcolarul va fi invitat/provocat să reproducă imaginea de pe pagina din dreapta, sau invers; cărți de colorat cu legendă/după anumite indicii, până la cărți de colorat în urma ascultării/audierii unei opere literare în care apare descris un personaj, un peisaj sau un aspect particular)
- beletristice (cu povești, basme, poezii etc.);
- muzicale;
- tactile;
- pop it/pop up (3D) etc.

Jucăriile s-ar cuveni să fie avizate prin marcaj CE¹⁶⁵, având o etichetă pe care să se precizeze vârsta minimă căreia i se adresează, și, pe cât se poate, să nu conțină avertismente privind pericolele pe care le pot genera¹⁶⁶. De asemenea, ar

¹⁶⁵ „producătorul indică faptul că jucăria respectă cerințele aplicabile stabilite în legislația europeană” – cnf. Hotărâri nr. 74/2011 privind siguranța jucăriilor, Art. 3, lit. p., publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 125 din 18 februarie 2011, <https://lege5.ro/gratuit/ge2daojrga/hotarare-a-nr-74-2011-privind-siguranța-jucariilor> (accesat: 18.02.2025)

¹⁶⁶ Absența avertismentelor (de exemplu: Pericol de sufocare) nu înseamnă automat că produsul este unul sigur manipulării de către copii, dar prezența avertismentelor atrage după sine o supraveghere asiduă din partea cadrului didactic a copilului care se joacă, aducându-l, uneori, în imposibilitatea realizării procesului didactic planificat!

trebui să fie însoțite de instrucțiuni de utilizare, dar și despre modul în care pot fi igienizate¹⁶⁷.

Jocurile pot fi electronice (asemănătoare felicitărilor muzicale, oferind feedback în cazul rezolvării unei sarcini didactice), *puzzle* (recomandăm maximum 15 de piese, pentru nivelul preșcolar), cu diverse forme geometrice etc. Și acestea s-ar cuveni să aibă marcaj CE, mai ales că unele sunt asimilate jucăriilor.

Planșele utilizate în grădinița de copii se încadrează, ca mărime, între A3 și A0, cele mai multe având aproximativ mărimea A2. În uzul individual, se utilizează și planșe A4, însă această dimensiune nu este recomandată în cadrul activităților comune.

În afara dimensiunii, pot fi clasificate sub scopul în care sunt utilizate (planșe destinate lecturii după imagini, planșe destinate repovestirii cu suport iconografic, planșe utilizate în memorizare). De asemenea, pot fi clasificate în funcție de modul în care au fost realizate – digital (prin *web design*, de către edituri și/sau tipografii) și manual (de către un cadru didactic sau altcineva). Și planșele realizate profesionist (digital) și cele realizate manual prezintă atât avantaje, cât și dezavantaje. De regulă, aspectul estetic este mai plăcut la cele realizate de edituri/tipografii, însă au o adresabilitate generală și fără valoarea artistică și didactică a celor realizate manual.

Există atât planșe mate, cât și lucioase. Cele mate au avantajul că nu reflectă lumina, putând fi văzute din orice unghi al sălii de grupă, constituie uneori adevărate modele de realizare artistică (fiind realizate uneori de adevărați artiști), sunt adesea unice, însă sunt perisabile (neplastificate sau nelaminate) și permit multiplicarea microorganismelor patogene, devenind agenți vectori ai unor boli contagioase. Cele lucioase (lamine sau plastificate) au un aspect plăcut, sunt rezistente în timp, nefiind un mediu propice multiplicării microorganismelor. După criteriul tematic, planșele pot surprinde aspecte din natură (peisaje specifice fiecărui anotimp), animale (domestice, sălbatice, autohtone, exotice), mijloace de transport, diverse activități (sportive, munci agricole, ludice etc.), aspecte din opere literare etc.

Jetoanele utilizate în grădinița de copii au o mărime minimă similară unei cărți de vizită și maximă de dimensiunea unei foi A5.

Pot fi confecționate din carton, material plastic sau lemn (adesea, din bambus). Pot avea forme variabile (dreptunghiulare, rotunde, pătrate etc.). Pot fi

¹⁶⁷ dintre metodele de igienizare care pot fi aplicate întreg materialului didactic, recomandăm ozonificarea, realizată în absența copiilor (într-un spațiu delimitat), a plantelor și a animalelor de companie (care nu ar trebui să fie prezente, oricum, în procesul educațional din grădiniță), urmată de aerisirea temeinică a spațiului și a obiectelor respective.

doar pe o parte inscripționate sau dublu inscripționate. Pot fi folosite independent sau asociate unor jocuri sau unor planșe). Există jetoane cu cifre, cu litere, cu meserii, cu animale, plante, personaje literare etc.

Sunt utilizate în cadrul unor activități didactice care permit să fie concepute ludic, fie prin extragere dintr-un săculeț (ca elemente surpriză), fie asemănător ca într-un *puzzle*, unde au un loc prestabilit. De regulă, jetoanele mari (A5-A6) sunt utilizate la nivel I, pentru ca celelalte să se adreseze nivelului II de preșcolaritate.

Indiferent de tipul materialului didactic utilizat, trebuie ca el să respecte trei principii: pedagogic (să permită învățarea unor aspecte dezirabile, care să țină seama de interesul superior al copilului), al securității și igienei (pe cât posibil, materialele să nu fie ascuțite/tăioase, să nu se demonteze în piese mici care să poată fi aspirate sau înghițite, să poată fi igienizate) și estetic (în condițiile în care gusturile sunt diverse, materialul s-ar cuveni să fie realizat în policromie, să nu-i sperie pe copii și armonios realizat).

Criterii de selectare a textelor literare suport pentru preșcolari

Pentru realizarea obiectivelor curriculare privind educarea și dezvoltarea limbajului și a capacității comunicaționale a preșcolarului (la nivelul DLC), dar și pentru ale domeniului, precum *Om și societate*, prezența și utilizarea unor opere literare, în cadrul actului didactic, reprezintă o necesitate.

Operele selectate drept suport didactic al activităților Domeniului *Limbă și comunicare* sunt cele subsumabile literaturii pentru copii. Prin urmare, acestea au un limbaj comprehensibil/accesibil copiilor, fabulație senină, dimensiuni mici, imagini artistice concrete, mesaj inteligibil, un caracter moralizator și formativ, deznodământ fericit, pot fi construite prin interferența modurilor de expunere (pentru a nu plictisi), și respectă interesul superior al copilului.

Dincolo de aceste trăsături, este necesar ca textele să fie însoțite de imagini policrome, atrăgătoare, care să captiveze copiii, permițându-le să opereze predicții cu privire la conținutul operei sau dându-le posibilitatea să-și fixeze cunoștințele noi prin receptarea lor nu doar auditiv, ci și vizual.

În cazul poeziilor, pe lângă criteriile enunțate anterior, ele vor fi de dimensiuni adecvate nivelului de vârstă pe care îl avem în vedere (maximum trei catrene sau un număr similar de versuri altfel structurate), măsură mică a versurilor (7-8 silabe), rimate și ritmate.

Pe cât posibil, prin proiecte sau prin sponsorizări, se cuvine să asigurăm fiecărui preșcolar câteva cărți, pe care să le poată manipula fără avertismentul că le-ar putea deteriora, pentru că, decât să fie inhibat/descurajat privind contactul cu cartea pe termen lung, mai bine să sacrificăm câteva cărți, care ar putea fi recondiționate, dar copiii să găsească plăcere în a le afla „tainele”.

Lecția

Taxonomie. Evenimentele instrucționale

Lecția de limbă și literatură română este forma de bază de organizare a învățării unei teme de limbă, comunicare și literatură¹⁶⁸, într-un anumit cadru (convențional – sală de clasă, cabinet metodic – sau neconvențional) într-o unitate de timp bine precizată, urmărind ca o cantitate determinată de informație

¹⁶⁸ se recomandă îmbinarea activităților de limbă, comunicare și literatură în cadrul unei unități didactice, textul lecției devenind suport didactic al acestor activități

(cunoștințe, noțiuni, categorii) să fie asimilată activ de subiectul educației (elev, grup, clasă), pe baza unor activități sistematice.

Taxonomia lecțiilor are în vedere fie factorul constant (obiectivul fundamental), fie factorii variabili (obiectul de învățământ, strategiile didactice, mijloace de învățământ, locul lecțiilor în sistemul de lecții).

Având în vedere **factorul constant**, distingem:

1. lecții cu structură unifuncțională (urmăresc realizarea unui singur obiectiv: dobândirea, fixarea, recapitularea sau evaluarea cunoștințelor).
2. lecții cu structură bifuncțională sau trifuncțională → combinate (unui obiectiv fundamental i se asociază alte 2-3 obiective).
3. lecții cu structură polifuncțională în care conform principiului concentric al învățământului românesc se predau și se învață puține cunoștințe noi alături de cele deja învățate în clasele anterioare.

În funcție de combinația diversilor **factori variabili**, distingem:

1. lecția de transmitere și însușire de noi cunoștințe centrată pe activitatea cadrului didactic;
2. lecția de dobândire de noi cunoștințe centrată pe elev și în special pe noutatea adusă;
3. lecția de formare de priceperi și deprinderi → își propune să familiarizeze elevii cu procedeele de muncă intelectuală dar și cu studiul individual;
4. lecția de recapitulare și sistematizare → realizată la începutul anului școlar, la sfârșitul anului școlar, la sfârșitul unui semestru, la sfârșitul unui capitol sau al unei unități de învățare;
5. lecția de verificare și control și de evaluare a cunoștințelor și deprinderilor.

Variante:

- verificare prin teme sau lucrări scrise;
 - verificare cu ajutorul fișelor, testelor de cunoștințe, testelor docimologice;
 - îmbinarea verificării scrise cu cea orală.
6. lecția mixtă (combinată) în care elevii sunt antrenați în diverse tipuri de activități.

Ca unitate didactică fundamentală, lecția presupune o structură repetabilă, ale cărei secvențe majore, din perspectiva promotorilor gândirii critice, au fost denumite *evocare* (E), *realizarea sensului* (Rs), *reflecție* (R), ponderea acestora variind de la un tip de lecție la altul.

Evocarea presupune actualizarea cunoștințelor ancoră și verificarea efectuării temei pentru acasă (cantitativ și calitativ).

Realizarea sensului vizează prezentarea materialului nou și dirijarea învățării.

Reflecția se concretizează în tema pentru acasă (constând nu doar în rezolvare scrisă, ci și în căutarea și găsirea unor soluții, în formularea de întrebări etc.) și în teme care presupun o perioadă lungă de realizare.

Acestor momente li se adaugă un **moment premergător** de „warm-up” / de încălzire, realizată prin captarea și orientarea atenției, dar și unul **posterior**, de apreciere și evaluare a cunoștințelor, cadrul didactic dând dovadă de optimism pedagogic privind participarea la lecție și rezultatele învățării elevilor.

Literatura de specialitate mai vorbește și despre **lecția flux** (receptare – învățare), ale cărei avantaje constau în faptul că:

- angajează în procesul didactic nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, comparația, asocierea, motivația, inducția, deducția, aprecierea critică;
- implică elevul în propria instruire, folosind tehnici de învățare adecvate obiectivului;
- realizează relația de cooperare elev – profesor;
- urmărește ca actul învățării să nu fie un torent, ci un flux continuu, în care noul conținut apare sub forma unor secvențe imediat asimilabile;
- însușirea activă a elementelor noi se bazează pe însușirea elementelor anterioare;
- este un tip de lecție care nu necesită fixarea cunoștințelor ca moment distinct; legătura vechilor cunoștințe cu cele nou dobândite, cât și evaluarea se realizează pe tot parcursul activității didactice.

Evenimentele instruirii/ instrucționale. După Robert Gagné¹⁶⁹, instruirea instituționalizată presupune următoarele evenimente:

1. captarea atenției
2. informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit
3. stimularea reactualizării elementelor învățate anterior
4. prezentarea materialului – stimul
5. asigurarea „dirijării învățării”
6. obținerea performanței
7. asigurarea feedbackului pentru corectitudinea performanței
8. evaluarea performanței
9. intensificarea procesului de retenție și transfer.

¹⁶⁹ Robert Gagné; Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977, trad. Eugen P. Noveanu și Cezarina Preda, p. 137

În general, lecția din învățământul primar conține aceste evenimente (în număr diferit, în funcție de obiectivele urmărite), care pot fi cu ușurință identificate și delimitate. Ne vom opri doar asupra câtorva dintre ele, oferind sugestii de realizare de natură să atragă elevul în procesul propriei formări.

Atât *eveniment* al învățării, cât și obiectiv intrinsec al ei, captarea atenției constituie o condiție esențială a desfășurării cu succes a întregului proces educațional, menită să faciliteze învățarea, prin faptul că elevul este capacitat să-și mențină concentrarea fără a conștientiza energia investită în acest sens. Simpla captare a atenției la începutul orei didactice nu este suficientă însă, dacă nu este urmată de orientarea și menținerea atenției. Spre exemplu, apelând la o ghicitoare, atenția elevilor poate fi captată exclusiv în timpul spunerii ei și al căutării răspunsului, dar odată ce acest răspuns a fost comunicat, atenția scade, fiind necesare alte strategii pentru orientarea și menținerea ei.

Captarea, orientarea și menținerea atenției elevului se realizează prin diverse tehnici, metode și procedee, cu sau fără material didactic, de natură să-i stârnească acestuia interesul, să-l implice în procesul formativ-instructiv, ținând de personalitatea și de creativitatea cadrului didactic în a găsi soluția cea mai potrivită în acest sens pentru colectivul pe care îl coordonează.

Robert Gagné și Leslie J. Briggs arată că „priceperea de a capta atenția reprezintă o parte din arta profesorului, implicând cunoașterea profundă a elevului de care se ocupă”¹⁷⁰, în timp ce „dirijarea atenției implică folosirea schimbării stimulului”¹⁷¹, ca și apelul la anumite interese ale copilului, cu ajutorul unor întrebări, gen *Ai vrea să știi (ce / de ce/ cum/ cine/ unde/ când...)*..... ?

Referindu-se la al șaselea eveniment instrucțional enunțat, aceiași autori precizează: „când profesorul urmărește performanța elevului, comunicarea feedbackului poate avea loc în diverse feluri: un gest de aprobare, un zâmbet sau un cuvânt”¹⁷², aici nefiind atât de important mesajul, cât funcția sa.

Un răspuns bun al elevului se cuvine a fi întărit pozitiv și prin repetarea lui de către cadru didactic, prin aplauze, chiar prin apreciative precum *Așa este! Foarte bine! Corect!* etc., sau chiar prin strângerea mâinii elevului (dacă nu se încalcă normele culturii din care face parte respectivul elev, în cazul școlarilor proveniți din afara României). Totuși, acest lucru se face doar la începutul exercițiilor încununate de succes, nu se va transforma într-o rutină! Există experți educaționali care nu agreează felicitările, argumentând că acestea l-ar putea inhiba pe elev atunci când se simte în pericolul de a nu putea realiza o sarcină didactică cu brio, în

¹⁷⁰ idem

¹⁷¹ idem

¹⁷² ibidem, p. 146

schimb, recomandând descrierea efortului/strădaniei în vederea efectuării ei. Spre exemplu, revalorificăm perspectiva deja prezentată a autoarelor Adele Faber & Elaine Mazlish, în volumul *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, care analizează acest aspect în capitolul 5 „Laude care nu umilesc, critici care nu jignesc”, unde afirmă: „Copiii se simt foarte stânjeniți în fața unor laude care îi evaluează. Le resping. Ba uneori chiar se poartă dinadins urât, pentru a-ți demonstrat că te-ai înșelat”¹⁷³. De altfel, autoarele plasează aprecierile la superlativ în aceeași categorie cu criticile: „Oricât de ciudat ar părea, studiile demonstrează că, pe termen lung, atât răsplățile, cât și pedepsele reduc, de fapt, dorința de a învăța. Copiii învață cel mai bine atunci când îi preocupă să stăpânească o materie. Copilul care ia o notă bună este deja recompensat. /.../ Copilul care ia o notă proastă a simțit deja pedeapsa.”¹⁷⁴

Indiferent de corectitudinea sau adecvarea răspunsurilor formulate de elevi, cadrul didactic trebuie să dea dovadă de optimism pedagogic în evaluarea performanței discipolilor, încurajându-le și stimulându-le astfel inițiativa de a se rămâne subiecți activi ai învățării.

Pentru că adesea, în învățământul românesc, cele mai multe cadre didactice nu concep instruirea în afara temei pentru acasă, vom face câteva referiri la acest aspect.

Temele pentru acasă se justifică în condițiile în care contribuie la facilitarea retenției pe termen lung a conținuturilor învățate în clasă, ca modalitate de încurajare a învățării în timpul liber, ca extensie a lecției formale, ca facilitare a transferului cunoștințelor asimilate în clasă în contexte noi de învățare, dar și ca mijloc de organizare a timpului nealocat lecțiilor din programul impus, în ideea asigurării aplicării cunoștințelor respective și a exersării aplicării lor în situații concrete. Există însă și situații în care temele pentru acasă pot fi concepute să se realizeze într-o perioadă mai mare de timp decât pentru ora următoare (realizarea de portofolii, citirea unor opere literare de dimensiuni mari etc.).

Cu excepția clasei pregătitoare, la care nu se dau teme pentru acasă, **timpul afectat pregătirii tuturor temelor pentru acasă (la toate disciplinele) într-o zi nu trebuie să depășească 60 de minute**¹⁷⁵, în condițiile unui ritm mediu de lucru, pentru un elev aflat pe un palier intermediar în clasă în ceea ce privește rezultatele la învățătură. Profesorul pentru învățământ primar, spre deosebire de ceilalți

¹⁷³ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 164

¹⁷⁴ Ibidem, p. 108

¹⁷⁵ Recomandarea se regăsește în ordinul nr. 5893/28.11.2016, art. 3, alin. (2): „Timpul total alocat temei obligatorii pentru acasă la învățământul primar va fi de maximum o oră.”, <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMENCS%205893%20teme.pdf> (accesat: 22.04.2025)

profesori, predând personal (elevului) cele mai multe discipline din planul de învățământ, are posibilitatea de a aprecia cel mai bine timpul total alocat temelor pe zi, colaborând în acest sens cu celelalte cadre didactice care predau clasei respective (religie, limbi străine, educație fizică și sport etc.). Nu se vor avea în vedere doar temele scrise, ci și temele orale (de exemplu, memorări de poezii etc.) sau cele care presupun activități practice (de exemplu, manuale, în vederea abilităților practice; motrice, recomandate de profesorul de educație fizică). Întotdeauna anunțarea temelor pentru acasă ar trebui însoțită de recomandări privind efectuarea lor (cu privire la cerință sau la ceea ce solicită în vederea efectuării).

Mai mult, util ar fi ca și tutorii să fie consiliați asupra unor reguli generale privind efectuarea temelor pentru acasă.

Într-un *Caleidoscop pedagogic pentru părinți*, Romeo Dăscălescu prezenta, sub formă artistică, o situație întâlnită uneori și astăzi în unele situații, la elevi.

Astfel, în textul *Copila mea se îmbolnăvește învățând*¹⁷⁶, cazul Olguței, o elevă care muncește foarte mult, însă fără a avea în vedere succesiunea firească a activităților educaționale de acasă (și care ajunge să ia medicamente), devine un pretext al autorului de a prezenta câteva cerințe presupuse de efectuarea temelor pentru acasă și de învățare: „Temele de acasă se bazează pe însușirea în prealabil a conținutului lecției, ele sunt partea aplicativă a lecției”¹⁷⁷, iar „Lecțiile nu se memorează. E drept că sunt unele definiții, formule, citate care trebuie reținute ca atare, dar lecțiile în totalitate trebuie înțelese, pătrunse în legătura lor logică, nu învățate cuvânt cu cuvânt. Elevul trebuie să știe să-i exprime conținutul într-un vocabular propriu, pe care și-l îmbogățește cu fiecare lecție nouă pe care o învață, cu fiecare carte pe care o citește.”¹⁷⁸.

Este preferabil ca tutorele să cunoască succesiunea activităților prezentate pentru a-l putea orienta pe copil, pentru că, în caz contrar, ca și în cazul Olguței, „trebuie spart un stereotip și format un altul. Era mai ușor dacă-și forma pe cel corect de la început”.¹⁷⁹

¹⁷⁶ Romeo Dăscălescu, *Caleidoscop pedagogic pentru părinți*, E.D.P., București, 1978, pp. 81 – 84

¹⁷⁷ ibidem, p. 82

¹⁷⁸ ibidem, p. 83

¹⁷⁹ idem

Predarea/învățarea citit-scrisului

Într-un capitol anterior am arătat faptul că învățarea scrisului în grădiniță nu este o activitate care să se justifice a fi asimilată în învățământul preșcolar instituționalizat de masă, prezentând numeroase argumente în acest sens.

În grădiniță, se cere doar crearea premiselor familiarizării copilului cu mediul cultural căruia îi aparține și încercarea egalizării șanselor copiilor la intrarea în școală.

În ce privește scrisul, până la absolvirea grădiniței, preșcolarul se cuvine să diferențieze scrisul de nonscriș/imagine, să înțeleagă faptul că scrisul are semnificație, să cunoască modul de prindere și de utilizare a instrumentelor de scris, și alte câteva elemente prezentate deja.

Învățarea limbii române în clasa pregătitoare este legată de recunoașterea și identificarea literelor de tipar, majuscule și minuscule.

Abia în clasa I, se impune cunoașterea de către elevi a modului concret de realizare a scrisului olograf, având la îndemână un manual de *Comunicare în limba română*, care să permită, anterior antrenamentului grafematic:

- Intuirea și verbalizarea ilustrațiilor;
- Povestirea sugerată de ilustrații;
- Propunerea unui sfârșit adecvat unei succinte narațiuni ilustrate.

Orice activitate de scriere va fi pregătită printr-un antrenament motric adecvat (*încălzirea mâinilor*) și va fi urmărită în vederea respectării poziției corecte de scris în bancă.

În predarea/ învățarea instituționalizată a citit-scrisului se disting trei perioade:

1. perioada preabecedară/ pregrafematică (când are loc pregătirea citirii și a scrisului);
2. perioada abecedară/ grafematică/ alfabetară (când se realizează învățarea propriu-zisă a scris-cititului);
3. perioada postabecedară/ postalfabetară/ postgrafematică (în care se consolidează și se fixează deprinderile și cunoștințele din perioada anterioară).

Perioada preabecedară

Activitățile desfășurate în perioada preabecedară sunt menite să-i pregătească pe elevi pentru însușirea citit-scrisului, urmărindu-se în primul rând dezvoltarea capacității de comunicare orală realizată prin forme variate.

Vor fi explorate diverse straturi ale limbajului:

- fonetic
- lexical-semantic
- morfologic
- al organizării sintactice.

Elevii, apti de a recepta și de a organiza un mesaj, vor fi învățați de cadrul didactic să distingă unitățile fluxului vorbit:

- propoziții
- cuvinte
- silabe
- sunete (în mesajul oral)/ litere (în mesajul scris).

Pentru acei elevi care înregistrează rezultate scăzute la învățătură, determinarea calității auzului lor fonematic este obligatorie în clasa pregătitoare, și se realizează prin aplicarea testului elaborat de Roper și Schneider, prezentat anterior (în cap. *Testarea auzului fonematic*).

În forme ușoare, problemele fonetice întâmpinate de elevi pot fi remediate de către cadrul didactic. În forme complicate, când vorbim despre *deficiențe* (precum *dislexii*), cazurile respective sunt de competența logopedului.

Pregătirea elevilor pentru citit-scris se realizează prin exerciții de comunicare verbală, exerciții de analiză și sinteză fonematică, familiarizarea elevilor cu manualul, cu liniatura caietului și prin însușirea regulilor tehnice, apoi și a celor grafice, privind realizarea scrisului.

De altfel, poziția corectă de stat în bancă (cu spatele drept, picioarele sprijinite de stîngia băncii/ pupitrului sau pe podea, păstrînd distanța dintre corp și bancă de mărimea pumnului copilului, iar distanța dintre ochi și carte/ caiet de cca. 30 cm, avînd lumina din stînga – pentru dreptaci- /din dreapta – pentru stîngaci –, sau de deasupra) trebuie urmărită și comunicată elevului ca valabilă în cadrul oricărei activități (doar în cazul lucrului în grup, mai cu seamă dacă nu solicită scriere, atunci se vor comunica noi reguli tehnice).

Perioada abecedară

În țara noastră, însușirea citit-scrisului s-a realizat diferit de-a lungul timpului, pe baza diverselor metode, unele dintre acestea fiind utilizate astăzi în țări ale căror limbi nu respectă principiul fonetic în ortografie, altele fiind abordate concomitent sau selectiv și în învățămîntul autohton, în special în unele alternative educaționale sau în cazul unor comunități din rîndul naționalităților conlocuitoare, unde limba română nu este cea maternă (uneori nefiind nici cunoscută pînă în momentul școlarizării) sau unde se manifestă fenomenul bilingvismului.

Cum **perspectiva diacronică asupra metodelor de învățare a citit-scrisului** țină mai degrabă de aspecte teoretice decât de caracterul concret aplicativ pe care îl avem în vedere în prezentul studiu, ea se va regăsi în paratext.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Primele manuale destinate învățării citit-scrisului, bucoavnele/ bucvariile (sec. al XVII-lea), cu litere chirilice, aplicau **metoda slovenirii**. La începutul secolului al XIX-lea, **metodul lencastric** a reprezentat o metodică superioară **slovenirii**, pregătind abordarea metodei fonetice analitico-sintetice favorizată de introducerea oficială a alfabetului latin în Moldova (1862) și în Țara Românească (1866). Tot în secolul al XIX-lea, **metoda scriptologică** propunea învățarea scrierii înaintea citirii prin intuirea unor ilustrații pe baza cărora se formau propozițiile. Manualul cel mai utilizat a fost „Abecedariu pentru școalele populare românești” (1862) al lui Zaharia Boiu.

Metoda fonetică analitico-sintetică a fost generalizată în special de scriitorul Ion Creangă prin intermediul lucrării „Metodă nouă de scriere și citire pentru uzul clasei întâi primară” (1868) și al lucrării „Povățuitoriu de citire prin scrierea după sistemul fonetică”.

La sfârșitul secolului al XIX-lea a fost introdusă **metoda cuvintelor normale**, predarea unui cuvânt normal fiind proiectată în 4 lecții:

1. intuirea obiectului la care se referea cuvântul;
2. desenarea obiectului;
3. scrierea și citirea cuvântului;
4. scrierea și citirea lecției din *Abecedar*.

Metoda globală, bazată pe psihologia structuralistă, pornește de la ideea că lucrurile se percep în forme întregi, negând rolul analizei și sintezei în procesul cunoașterii. Astfel, în 1787, Nicolas Adam aprecia: „Dacă doriți să-i faceți cunoscut un obiect unui copil, de exemplu «haina», nu-i veți arăta separat buzunarele, nasturii, mânecile, fața, spatele. Nu. Îi veți arăta haina în întregime, spunându-i: «Aceasta este o haină». Atunci de ce să nu facem la fel pentru a-i învăța să citească?”

Ovide Decroly va prelua ideea și va crea, în sec. XX, la Bruxelles, o școală pentru copiii aflați în dificultate. Metoda sa de învățare a cititului pornește de la enunțuri cărora copilul le înțelege sensul și apoi distinge cuvintele. Cuvintele sunt reluate și folosite în diverse contexte, în timp, copiii identificând elementele mai mici – silabă și sunet.

Metoda gestuală a fost elaborată în Franța, utilizată în câteva țări francofone și constă în asocierea unui gest fiecărei litere. Elevul este solicitat să facă gestul aferent literei, ceea ce, în opinia promotorilor acestei metode, implică memoria motrică, facilitându-se astfel învățarea.

Metoda mixtă constă în învățarea de către elev a unui număr de cuvinte din diverse clase morfologice și operarea cu silabe și litere.

Metoda naturală (Freinet) pornește de la premisa că citit-scrisul se învață asemenea unei limbi străine, din nevoia naturală de a comunica, mai ușor printr-o baie lingvistică decât teoretic. Astfel, textele spuse de copii vor fi scrise de învățător pe afișe și expuse pe perete. Elevii vor face comparații, reliefând asemănările și deosebiri, fixându-și astfel în memorie informațiile.

Metoda funcțională întregeste metoda naturală, acordându-se prioritate înțelegerii, formulării și verificării de ipoteze privind imaginile și contextul, cu ajutorul învățătorului. Citit-scrisul are în vedere numai situații concrete cotidiene, copilul citind mesaje inserate în contexte de comunicare reală, și elaborând texte funcționale (scrisori, bilete, rețete, afișe publicitare etc.).

Alternativa educațională *Step by step* mai vorbește despre **metoda „privește și spune”** (utilizată din 1930, implicând *memorarea vocabularului*), **metoda lingvistică** (axată pe modele ordonate ale corespondenței grafie/ sunet¹⁸⁰), **metoda Cloze** (de completarea a unui text lacunar), despre **cititul progresiv**, **metoda de creare de propoziții** ș.a., menite să învețe citit-scrisul.

Având în vedere faptul că notarea/scrierea în limba română se face preponderent după principiul fonetic, învățarea citit-scrisului astăzi se realizează utilizând **metoda fonetică analitico-sintetică**.

Această metodă a fost prezentată și analizată detaliat de cei mai importanți pedagogi și didacticieni, și aplicată cu succes în toate școlile românești. În cadrul *intervențiilor de remediere a dificultăților de scris-citit*, mai cu seamă pentru comunitățile de romi, Gabriela Iaurum prezintă și sugerează utilizarea și a metodelor gestuală, globală, mixtă, naturală și funcțională.¹⁸¹

Metoda fonetică analitico-sintetică este denumită astfel deoarece pornește de la planul vorbirii (fonetică), folosește analiza (descompunerea enunțului în cuvine, a cuvintelor în silabe și a silabelor în sunete, până la izolarea unui sunet dintr-un cuvânt) și apelează apoi la procesul invers analizei, constând în îmbinarea sunetelor în silabe și a silabelor în cuvinte și citirea acestora (sintetică).

Etapile în însușirea unui sunet nou de către elevi sunt pregătite prin **intuirea și verbalizarea imaginilor aferente conținutului în cauză**, și constau în:

- separarea propoziției din vorbire;
- studiul propoziției (împărțirea propoziției în cuvinte și separarea cuvântului care conține sunetul nou);
- analiza cuvântului (despărțirea lui în silabe și marcarea silabei care conține sunetul nou);
- izolarea și studierea sunetului nou;
- studierea literei corespunzătoare sunetului;
- compunerea cuvintelor cu ajutorul literelor din alfabetar;
- citirea cuvintelor noi din manual;
- citirea propozițiilor din manual;
- prezentarea literelor de mână (mică și mare) și identificarea grafemelor¹⁸² acestora;
- scrierea literei în întregime;
- scrierea cuvintelor care conțin această literă;
- scrierea propozițiilor corespunzătoare.

Procesul însușirii citit-scrisului presupune două etape:

1. învățarea tehnicii citit – scrisului
2. învățarea instrumentelor sau tehnicilor muncii cu cartea.

¹⁸¹ Gabriela Iaurum, *Intervenții de remediere a dificultăților de scris-citit*, Ed. Corint, București, 2000, pp.18-19

¹⁸² elementele grafice componente ale literelor, care se regăsesc parțial sau integral în litere

Deprinderea cititului începe cu întuirea și verbalizarea imaginilor, recunoașterea literelor, unirea literelor în silabe și realizarea câmpului de citire de cel puțin o silabă, citirea cuvintelor, apoi a propozițiilor și a enunțurilor încheiate, apoi a textelor. Uneori, greșelile de citire, atunci când nu au o etiologie patogenă (afecțiuni oculare, diverse traumatisme), sunt cauzate de lipsa de corelație dintre vorbire și respirație. Corect, cuvântul se pronunță în timpul expirației, fără a forța actul respirator și fără a face pauză de respirație după fiecare cuvânt. În acest sens, se impun exerciții pentru corelarea ritmului respirator cu cititul, precum: umflatul baloanelor, suflatul pe suprafața unei oglinzi până la aburirea acesteia și emiterea de onomatopee însoțită de mișcări (imitarea vântului, căderea ploii). Concomitent se practică și frământări de limbă¹⁸³.

În funcție de vârstă și de antrenament, spațiul restrâns dintr-un text scris, pe care poate să-l cuprindă dintr-o singură privire o persoană (printr-o singură fixare a privirii), diferă de la un individ la altul.

Acest spațiu numit *câmp de citire* sau *câmp vizual*, la cititorul format este minimum un cuvânt. Pentru un copil, ca și pentru orice începător, în ceea ce privește cititul, câmpul vizual este limitat, inițial, la o literă. Din acest motiv, citirea unui cuvânt format din 4 litere solicită 4 fixări ale privirii, ceea ce face ca uneori el să nu reușească citirea integrală a cuvântului, nerealizând sinteza sunetelor.

Deosebit de important ni se pare faptul ca, în ciuda existenței în manualele de CLR, aproape doar a unor imagini a căror denumire începe cu sunetul nou care urmează a fi predat-învățat, în cazul consoanelor, inițial, să fie identificate la finalul cuvântului, poziție în care păstrează o parte din cantitatea vocalei de sprijin.

Recomandăm acest lucru pentru că există situații în care copilul să fie derutat de faptul că nu regăsește vocala „î” de sprijin în pronunția unei consoane, atunci când acea consoană este urmată de o altă vocală decât „î” sau se află într-un grup de sunete.

De altfel, această recomandare o regăsim și în alte lucrări de specialitate, precum *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, alcătuită de Olga Duțu.¹⁸⁴

¹⁸³ Exemple: *O cioară neagră zboară rar/ Într-o grădină cu mărar; Domnule Dinu, dă-mi două dode din dudul dumatăle de dincolo de drum; Fata fierarului Fănică fierbe fasolea fără foc fiindcă focul face fum.*

¹⁸⁴ Duțu, Olga, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Ed. Europolis, Constanța, 2002, p. 33: „Pentru separarea consoanelor, este preferabil ca sunetul nou să fie la sfârșitul cuvântului: *ac, sac, mac, pac* pentru c rostit și auzit clar, fără vocala de sprijin.”

Ulterior, explicând copilului că, atunci când acea consoană este urmată de o altă vocală decât „î” sau se află într-un grup de sunete, nu este nevoie de pronunțarea cu sprijin vocalic, respectiva consoană va fi identificată și în celelalte poziții în care poate să apară în cuvânt (inițială și mediană).

În cazul predării-învățării vocalelor, vom urmări ca vocala nouă să nu se afle într-un diftong (fie că este vocală, fie că este semivocală), dat fiind faptul că, în acest caz, identificarea ei se realizează cu dificultate, fiind „alterată” de context.

Pentru facilitarea citirii, cadrul didactic va încerca să mărească acest câmp de citire al elevilor prin utilizarea **metodei silabelor**, micșorând astfel numărul opririlor succesive ale ochilor. În acest sens, după predarea tuturor literelor și a grupurilor de litere, este binevenită confecționarea unor jetoane pe care să se regăsească cuvinte monosilabice și diverse silabe, precum: *ca, la, că, sau, sub, nici, nuc, duc, urc, iau, vin, stau, merg, cer, ger, sui, mur, ceas, circ, doi, trei, opt, moș, dos, cred, aș, ar, ai, au, soi, fel, cor, ori, dar, cui, eu, tu, noi, voi, ea, el, vom, vei, va, vor, car, sar, tir, tic, tac, toc, mic, mac, pot, dau, sorb, șir, dor, chip, pix, fix, zic, zar, ac, am, nor, pir, păr, leg, strig* etc., pe care, ulterior să le utilizeze în exerciții de asociere cu expresia lor sonoră (asigurându-se că elevii le cunosc semnificația, acolo unde este cazul). Iată cum ar putea arăta jetoanele:

Ca	să	La	Că	
sau	sub	Doi	trei	
Opt	Știu	Vin	Duc	
Car	Iau	Chem	chin	
Râs	Urc	Mur	Sui	Pot
Cred	Dau	Eu	Tu	El
Ea	Noi	Voi	Vă	Te

Fig. 1. Exemple de jetoane cu diverse cuvinte monosilabice

Cititul poate fi perceput de către începători drept „difícil” atunci când încearcă înțelegerea celor citite concomitent cu înregistrarea lor vizuală. Pentru a realiza citirea conștientă, receptarea unui cuvânt se va face pe trei căi:

- percepere vizuală
- pronunțarea cuvântului
- percepere auditivă.

Anterior creării clasei pregătitoare, se considera că, la clasa I, pentru un text format din 66 cuvinte, sunt admise 5 greșeli, iar la clasa a II-a, pentru un text format din 108 cuvinte sunt admise 7 – 8 greșeli¹⁸⁵. Depășirea acestui număr de greșeli (inversarea sunetelor, pronunțarea aspirată a unui cuvânt, legarea cuvintelor, rostirea eronată a celei de-a doua părți sau a finalului cuvântului) constituie un semnal de alarmă pentru cadrul didactic.

Scrisul necesită o anumită situație a elevului în bancă, la masă, la tablă, o anumită distanță față de acestea (30 cm.), o poziție corectă de ținere a instrumentului de scris și anumite mișcări ale mâinii, încheieturii mâinii și ale cotului. Pregătirea motrică în vederea dezvoltării musculaturii pentru susținerea efortului fizic presupus de scris se realizează prin diverse tipuri de mișcări:

- urmărirea cu brațul a diverselor tipuri de contururi (plafon, tablă, roată)
- manevrarea unor obiecte (gruparea lor după culoare, formă, greutate, mărime)
- decupări
- modelaj
- împletituri
- jocuri cu degetele
- jocuri cu sfoara
- desene cu temă la liberă alegere
- desene cu temă impusă.

Asupra copiilor cu stângăcie dovedită (constatată după verificarea lateralității) nu trebuie exercitate presiuni în vederea devenirii lor dreptaci, ci se va ține seama de observațiile și recomandările specialiștilor și a lucrărilor de specialitate.

Învățarea scrisului olograf presupune se realizează treptat:

- în clasa I (uneori, și în primul modul al clasei a II-a), învățarea elementelor și literelor corespunzătoare (corect și conștient)
- în clasa a II-a și a III-a, etapa scrisului legat/în fir continuu;

¹⁸⁵ apud Corneliu Crăciun, op. cit., p. 54

- începând din clasa a IV-a, etapa scrisului automatizat, „rapid”.

Uneori, aceste etape pot fi parcurse chiar și la nivelul clasei I, dacă nivelul clasei sau al anumitor elevi permite acest lucru.

Progresul în scris ține de exercițiu, de dezvoltarea motorie, dar și de dezvoltarea psihică a elevului. Predarea literei de mână presupune:

- familiarizarea elevului cu modelul exterior al literei,
- demonstrația explicativă a învățătorului,
- pregătirea pentru scrierea literei, constând atât în **însușirea direcției de realizare**, cât și în **încălzirea mâinilor** (prin mișcări ale degetelor, ale mâinii, ale încheieturii mâinii, ale brațelor)

- executarea și exersarea efectuării literei (se conturează întâi în aer, pe bancă, pe caiet, apoi se realizează cu instrumentul de scris – stilou sau creion –, în caiet.

Ultimul eveniment este urmat de aprecierile și recomandările profesorului (cu tact).

Scrisul presupune un efort fizic mai mare decât cel depus pentru citit, începătorul adăugând și mișcări inutile din cauza lipsei antrenamentului grafic. Operațiile la care se face apel pentru executarea scrisului sunt:

- stabilirea corespondenței dintre sunet și literă;
- reprezentarea mentală a literei cu elementele ei componente;
- reamintirea ordinii efectuării acestor elemente și a direcției de execuție;
- realizarea mișcărilor grafice corespunzătoare trasării literei;
- reamintirea modului de legare a literelor în cuvânt și realizarea acestui lucru (după caz).

În plus, trebuie respectate, concomitent, anumite „reguli tehnice” și grafice, precum:

- poziția corectă de stat în bancă,
- modul de utilizare (apucare) a instrumentelor de scris,
- așezarea caietului,
- liniatura,
- alineatul,
- așezarea în pagină a alineatului,
- forma, mărimea și înclinarea literelor,
- distanța între cuvinte,
- punctuația.

La nivelul clasei I, este necesară asigurarea caracterului conștient al învățării citit-scrisului și desprinderea semnificației globale a unui text dat, urmărind ca, în

funcție de nivelul performanțelor, să se urmărească corectitudinea, fluența și expresivitatea în exprimare, avându-se în vedere, totodată, ritmul individual de manifestare și de dezvoltare al elevului.

Exprimarea scrisă va avea ca prim obiectiv scrierea corectă a literelor, silabelor și cuvintelor, iar ca obiectiv superior scrierea unui text corect, lizibil și îngrijit, printr-o serie de exerciții vizând corectitudinea îmbinării literelor în cuvinte, marcarea semnelor de punctuație și de ortografie, percepția fonică a intonației și redarea ei în scris, copierea, transcrierea și scrierea după dictare.

Încă de la începutul anilor 2000, majoritatea formelor de învățare sunt concepute sub formă ludică, urmărindu-se atât stimularea interesului pentru exprimarea orală și scrisă, cât și implicarea activă în procesul propriei formări, apelând la aritmogrife, rebusuri (rar), *puzzle*, stabilirea acordului gramatical, completarea cuvintelor sau enunțurilor lacunare, asumarea de roluri diferite procesul comunicării.

Perioada postabecedară

Însușirea literelor (și a grupurilor de litere) marchează sfârșitul perioadei abecedare, însă nu coincide neapărat cu însușirea scrisului.

Învățarea scrisului presupune atât realizarea corespunzătoare a literelor în cuvinte (corectă, conștientă, caligrafică, în fir continuu, rapidă), cât și automatizarea aplicării regulilor tehnice și grafice de scriere.

În această perioadă continuă efortul de consolidare a procesului formării deprinderilor de citire și scriere corectă, perfecționarea acestui proces realizându-se tot pe baza metodei fonetice, analitico-sintetice.

Acum dirijarea privind însușirea citit-scrisului este considerabil diminuată față de perioadele anterioare, accentul de pe copieri trecând pe transcrieri, apoi pe dictări și autodictări. Se introduc noi tehnici intelectuale de lucru cu cartea, apar noi sarcini privind receptarea și emiterea de mesaj oral și scris. Se continuă însușirea normelor de punctuație și de ortografie, investigarea textelor din perspectivă lingvistică, literară și stilistică, textul din manual devenind suportul deopotrivă al activităților de limbă, de comunicare și de literatură română.

Se cultivă acum receptarea/înțelegerea prin efort propriu, dar și formele de muncă independentă, precum:

- lectura în gând;
- completarea unor fișe vizând evaluarea de parcurs/formativă (în clasă);
- teme pentru acasă;
- lectura independentă (suplimentară).

Tipuri de texte non-literare studiate/ utilizate în perioada postabecedară

Înșușirea alfabetului marchează încheierea perioadei abecedare, fără a putea afirma că cititul și scrisul au devenit deprinderi pentru toți elevii. De aceea, în perioada postabecedară continuă formarea deprinderilor de scris-citit tot pe baza metodei fonetice, analitico-sintetice. Acum se consolidează cunoștințele anterioare, se realizează citirea integrală a unui text, delimitarea fragmentelor, explicarea cuvintelor necunoscute, povestirea sau rezumarea textului, în paralel urmărindu-se efectuarea exercițiilor în ideea automatizării scrisului. În această perioadă, se apelează atât la texte literare, beletristice, cât și la texte nonliterare. Textele nonliterare utilizate la acest nivel pot fi: utilitare, distractive și unele științifice.

Dintre textele nonliterare care se studiază (obligatoriu) în clasele a III-a și a IV-a, fac parte următoarele **texte utilitare și scrieri funcționale**:

- știrea (text de ziar), invitația, reclama;
- biletul, scrisoarea¹⁸⁶, cartea poștală.

Acestora li se adaugă: cuvinte încrucișate, afișul, anunțul, mesajul publicitar, articolul de dicționar, rețeta culinară și **textele distractive**¹⁸⁷. Apelul la acestea din urmă, chiar dacă nu sunt studiate ca atare, constituie o modalitate de a le capta și orienta atenția elevilor, dar și de a-i activa și de a le îmbogăți și exersa lexicul.

După ce se explică elevilor în ce constă respectivul tip de text, care este scopul realizării și utilizării lui, se exemplifică în situații variate.¹⁸⁸ Se urmăresc, în mare, aceleași obiective referitoare la receptarea și emiterea mesajului scris (respectiv, receptarea și emiterea mesajului oral, după caz) ca și în cazul textelor artistice, în plus avându-se în vedere elemente de *design* (la invitație, reclamă, afiș), impresia generală, ineditul prezentării.

Textele utilitare – informația din ziar, invitația, reclama, în general (și unele scrieri funcționale) –, urmăresc persuadarea destinatarului în legătură cu un aspect, adresându-se atât rațiunii, cât și afectivității/sensibilității acestuia, îmbinând diverse coduri de comunicare, apelând la sugestie, exemple, evocări ale unor alte evenimente similare. Utilizarea unor caractere de litere de natură să atragă atenția, apelul la imagini (fotografii, desene, caricaturi), indicarea unor persoane cunoscute, credibile (fie ca martori, fie ca beneficiare ale unor produse, fie ca invitate/participante la un eveniment), anunțarea unor cadouri/ surprize, sunt elemente de natură să stimuleze destinatarul în a da curs unei informații, invitații sau reclame.

¹⁸⁶ nu toate scrisorile sunt însă nonliterare.

¹⁸⁷ Se mai pot prezenta ghiduri turistice, mersul trenurilor, cartea de telefoane, în ideea deprinderii tehnicii utilizării lor.

¹⁸⁸ Se poate porni și de la exemplificarea concretă și variată a respectivului tip de text, pentru ca apoi să se discute despre accepția termenului și scopul realizării/ utilizării unui astfel de text.

Din categoria textelor distractive (care se pot adresa școlarului) fac parte cuvintele încrucișate, jocurile de cuvinte, anecdota (moralizatoare), jocurile enigmistice (lingvistice). Subliniem că, chiar dacă nu sunt studiate ca atare, cadrele didactice apelează adesea la acestea, în diverse momente ale lecției (ca modalități de captare și de orientare a atenției elevilor, dar și de a-i activa, de a le îmbogăți, nuanța și exersa lexicul). Iată de ce prezentăm, spre exemplificare, câteva astfel de texte:

- careul de cuvinte încrucișate (rebus, integrame)
- aritmogriful, ca în exemplul următor:¹⁸⁹

1. în josul apei
2. boltă
3. a săpa pământul cu plugul
4. instrument vechi de calculat
5. pasăre migratoare care își depune ouăle în cuiburile altor păsări, pentru a fi clocite de acestea;
6. cuvânt prin care se înlocuiește un nume de băiat sau se evită repetarea lui / pronume personal de persoana a III-a, singular, masculin (dacă a fost studiat pronumele)

A

1	A	V	A	L
2	C	E	R	
3	A	R	A	
4	A	B	A	C
5	C	U	C	
6	E	L		

B

- **criptograma** (presupune o formă geometrică regulată în care este scris un text după anumite reguli – privind începerea și continuarea lui)

Iată un exemplu de realizare a unei criptograme, pentru enunțul „Învățăm de-a lungul întregii vieți.”¹⁹⁰ (literelor li s-a asociat o cifră/un număr, în ordine alfabetică):

¹⁸⁹ Completarea acestui aritmogrif se poate realiza la începutul orei cu scopul de a le anunța elevilor denumirea părții de vorbire pe care urmează să o studieze (verbul). La fel, pot fi concepute aritmograme și pentru celelalte noțiuni noi care urmează să fie predate/ învățate (fără a abuza însă de acest mod de prezentare a unui conținut).

¹⁹⁰ În acest sens, am folosit generatorul de criptograme, https://puzzel.org/ro/telegram/build?menu=content&p=-OJOXwQLVBj5YN_Dlv1B (accesat: 18.02.2025)

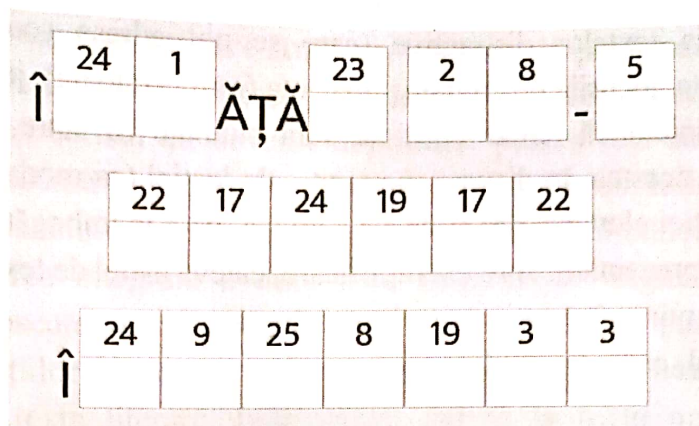


Fig. 2 – Criptogramă

- **factorul comun** (presupune o secvență care se repetă în două cuvinte, a cărei anulare conduce la formarea altui cuvânt)

ex: (AR)DE – (AR)SE = DESE

(SA)RE – (SA)CI = RECI

CA(SA) – (SA)RE = CARE

- **golf de cuvinte** (presupune ca de la un cuvânt să se ajungă la altul trecând printr-o serie de paronime)

Iată un exemplu:¹⁹¹

R	E	C	E
R	E	L	E
C	E	L	E
C	A	L	E
C	A	L	D

- **logogrif** (presupune obținerea unui cuvânt nou prin eliminarea uneia sau a mai multor litere)

ex: ARAC; RAC; AC

SOARE; OARE; ARE; RE

CASTAN – STAN -AN

- **metagramă** (presupune descoperirea unui paronim al cuvântului sau a mai multor paronime)

Exemplu: PORT – CORT – ȘORT

DOR – COR – NOR – VOR – LOR – POR – FOR

ORIGINAL – ORIGINAR;

¹⁹¹ Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, p. 76

- **palindromul** (denumește un cuvânt citit identic și de la stânga la dreapta și de la dreapta la stânga)

Iată câteva exemple: *rar, sas, radar, rever, reper, supus, caiac, cojoc, aerisirea, taxat, rotitor, potop, sus, sos.*

- **polindromul** (variantă a palindromului, numai că prin citirea de la dreapta la stânga se obține un nou cuvânt)

Exemple: amar – rama; arab – bara; cai – iac; cod – doc; noi – ion; rai – iar; dor-rod;

- **completare de cuvinte / enunțuri lacunare**

Exemple:

1. Adjectivul este partea de, care denumește

2. Părțile unei compuneri sunt:, ... și încheierea.

3. Fata moșului era, ... și milostivă.

4. Cine se trezește de dimineață, ... ajunge.

Alexandru Chiriacescu alcătuiește chiar o lucrare în care jocurile și textele enigmatice, alături de imagini și versuri, constituie suportul familiarizării elevilor cu relațiile semantice, în special cu sinonimia, predarea/ învățarea îmbrăcând astfel aspect ludic și devenind, implicit, activități atractive.¹⁹²

¹⁹² Chiriacescu, Alexandru, *Dicționar de sinonime cu imagini și în rime*, București, Ed. Steaua Procion, 1996

Literatura pentru copii – sferă, caracteristici, valențe formative

Definirea literaturii pentru copii este cu atât mai provocatoare cu cât este pusă serios sub semnul întrebării posibilitatea definirii literaturii¹⁹³.

Paradoxal, deși definirea literaturii se dovedește un proces anevoios, literatura pentru copii, o enclavă din această literatură, se bucură de descrieri mult mai acoperitoare și mai acceptate de specialiști¹⁹⁴, fiind considerată literatura adecvată și adresată/ accesibilizată copilului, care face ca, prin auditorul sau cititorul său ideal, să intre și în competența specialiștilor în științele educației (a pedagogilor, mai ales) și în psihologie (în afara istoricilor, teoreticienilor și criticilor literari).

Tudor Arghezi ironiza orice literatură scrisă „pentru...”. Scriitorul considera că literatura adaptată unor preocupări speciale nu este literatură în sens artistic, însă, la fel de adevărat este că nu orice operă de artă este accesibilă oricui, dar acest lucru este stabilit de cititor.¹⁹⁵ Constatarea sa este, pe cât de valabilă, pe atât de paradoxală, având în vedere că Arghezi este atât un scriitor despre și pentru copii (copiii săi devenind adesea pretexte narrative ale unor opere sau modele ale personajelor sale¹⁹⁶), cât și un pamfletar ale cărui tablete presupun drept *cititor model/ideal* adultul, chiar dacă limbajul licențios poate fi accesibil majorității copiilor!...

Jean Marie Schaeffer adoptă o perspectivă similară: „ceea ce contează pentru definirea unei conduite estetice nu este obiectul ei, ci atitudinea pe care [copilul] o adoptă față de aceasta”¹⁹⁷.

Mihail Sadoveanu recunoștea existența literaturii pentru copii, apreciind importanța utilității ei generale: „O carte pentru copii, ca să fie bună trebuie să rămână bună și când copilul ajunge om.”¹⁹⁸

¹⁹³ Am discutat deja acest aspect în vol. nostru, *Literatură română și literatură pentru copii. Note de curs și sugestii de lecturi plurale ale unor opere*, Editura NAUTICA, Constanța (ediția I, 2006; ediția a II-a, 2007).

¹⁹⁴ Nu doar teoreticienii și criticii literari investighează acest domeniu literar, astfel încât din rândul acestora, nu îi avem în vedere pe cei care îi neagă existența sau o etichetează negativ, induși în eroare de aspectul, uneori, facil al scriiturii!

¹⁹⁵ Peste ani, în chip asemănător, vorbind despre Cititorul Model, vedea lucrurile și Umberto Eco: „Dacă un text începe cu «A fost odată», el lansează un semnal ce imediat își selectează propriu-i cititor model, care ar trebui să fie un copil, sau cineva dispus să accepte o poveste ce trece dincolo de înțelesul obișnuit” (Umberto Eco, *Șase plimbări prin pădurea narativă*, Ed. Pontica, 1997, Constanța, p.15)

¹⁹⁶ v. Tudor Arghezi, *Cartea cu jucării*, București: Editura Arthur, 2013.

¹⁹⁷ Jean Marie Schaeffer, *Adio, estetică*, Ed. Știința, Chișinău, 2002

¹⁹⁸ Mihail Sadoveanu, Prefața la: Aldrich, Thomas, Bailey, *Întâmplările unui școlar american*, Iași, Editura revistei „Comoara tinerimii”, 1992, pp. I – II

D. Micu arată că „Estetic vorbind, «literatura pentru copii» nu există, după cum nu există una pentru bătrâni sau pentru femei. // Și, totuși, o literatură special destinată vârstelor mici, adecvată puterii de înțelegere a școlarilor și preșcolarilor, se scrie. Ea este un instrument al pedagogiei”¹⁹⁹.

Dimpotrivă, Olga Dușu afirmă că „Există /.../ o literatură pentru copii, așa cum există muzică pentru copii, pictură și, mai ales, grafică de carte adresată copiilor”²⁰⁰.

George Coșbuc afirma: „A scrie pentru copii e foarte greu, tocmai fiindcă e foarte ușor”²⁰¹, iar G. Călinescu preciza faptul: „ca să fie opere de artă, scrierile pentru copii și tineret, trebuie să intereseze și pe oamenii maturi și instruiți. Copilăria nu dispare niciodată din noi, ea constituie izvorul permanent din care decurg toate meandrele vieții noastre”²⁰².

Anatole France afirma că „Poezia cea mai pură este a popoarelor-copii. Ele sunt ca privighetorile, cântă frumos atâta timp cât sunt vesele. Îmbătrânind devin grave, savante, bănuitoare, cei mai buni poeți nu sunt atunci decât niște retori”²⁰³.

Prin intermediul literaturii, copilul „poate realiza o binevenită dedublare a sa atunci când se recunoaște în altul. Înainte de a putea înțelege că «eul» său se află necesarmente în contact cu alte «euri», el își află un alter ego multiplicat în fiecare personaj cu care simpatizează: copil, zână, prinț, iepure, gândăcel etc.”²⁰⁴

Componentă a literaturii beletristice, literatura pentru copii presupune acele creații care, prin mesaj, grad de accesibilitate și nivel al realizării artistice, pot intra într-o relație afectivă cu cititorul sau auditoriul copil, fără ca, prin aceasta, să vorbim despre opere adresate exclusiv copiilor.

G. Călinescu apreciază că marea curiozitate a copilului este de natură să motiveze din punct de vedere psihologic încântarea acestuia în fața literaturii: „Copilul se naște curios de lume și nerăbdător de a se orienta în ea. Literatura care îi satisface această pornire îl încântă”²⁰⁵.

Nicolae Manolescu, mai târziu, formulând câteva opinii critice pe marginea manualelor destinate liceelor pedagogice, observă caracterul eterogen al creațiilor cuprinse aici, și faptul că „separarea ei de capodoperele literaturii pentru toate

¹⁹⁹ D. Micu, *Istoria literaturii române de la creația populară la postmodernism*, Ed. Saeculum I.O., București, 2000, p. 585

²⁰⁰ Olga Dușu, *Literatura română și literatura pentru copii. Note de curs*, Ed. Europolis, Constanța, 2000, p. 80

²⁰¹ George Coșbuc, *prefața la Povestiri din copilărie*, Sergiu Cujba, București, 1896, p. 5

²⁰² George Călinescu, *Cronicile optimistului*, E.P.L., București, 1964, p. 274

²⁰³ France Anatole, *Le livre de mon ami*, Ed. Hachette, Paris, 1943, p. 214

²⁰⁴ Bianca Bratu, *Preșcolarul și literatura*, București, E.D.P., 1977, p. 15

²⁰⁵ J. Verne și literatura pentru copii, în *Cronicile optimistului*, EPL, 1964, pp. 274-276

vârstele e fără sens”, întrucât și în cazul așa-numitei literaturi pentru copii, „tot valoarea artistică și universală contează”²⁰⁶.

Receptarea literaturii pentru copii este condiționată, în primul rând, de gradul dezvoltării psihice, de sfera de interese²⁰⁷, trebuințe și preocupări și de posibilitățile de identificare și de înțelegere a mesajului artistic al micului consumator de artă.

Literatura pentru copii reunește opere care prezintă universul propriu de cunoaștere al copilului, năzuințele și aspirațiile lui, valorile imuabile ale umanului, sintetizate în conceptele antice de Adevăr, Bine și Frumos, dar și valorile omului contemporan, beneficiar al progresului științei și tehnicii, toate acestea fiind redade printr-o ingenioasă transfigurare artistică, în ideea aceleiași relații afective și a empatiei dintre cititor/ auditor și conținutul în cauză/ implicat. În aceste opere, modul de expunere cel mai apreciat și bine reprezentat este dialogul, care vine să dinamizeze narațiunea, descrierile și reflecțiile fiind puține. În ciuda acestui fapt, operele dramatice, întemeiate doar pe dialog, sunt greu accesibile copilului!

Accesibilitatea limbajului, personajele exponențiale, epicul dens, conflictul împins spre suspans și senzațional, deznodământul fericit, interferența genurilor literare, sunt doar câteva dimensiuni ale literaturii pentru copii. Alte caracteristici ale literaturii pentru copii se referă la faptul că, adesea, protagoniștii operelor sunt copii, și că nu apar tratate anumite subiecte destinate adulților (precum violuri, abuzuri sexuale, alte orori) și sunt „potrivite pentru copii” – un criteriu problematic, deoarece specialiștii au păreri diferite asupra unor subiecte cum ar fi războiul, înarmarea, închisoarea, abuzurile de orice natură etc. Se cuvine aici precizarea că **faptul de a avea drept eroi copiii nu este suficient pentru a da specificitate literaturii pentru copii**, cunoscându-se numeroase cazuri în care apar copii care sunt surprinși în procesul maturizării (în bildungsromane) sau chiar într-o etapă oarecare a copilăriei²⁰⁸. Nici dimensiunea de obicei redusă a operelor nu indică faptul că acestea ar fi potrivite copiilor, întrucât anecdotele (unele total neortodoxe) se adresează cu precădere adulților, în vreme ce volume de dimensiuni considerabile fac deliciul copiilor (precum unele romane lui Al. Dumas, Jules Verne, Paul Feval sau ciclul *Harry Potter*, de J.K. Rowling).

Limba și stilul oricărei opere literare, dar, cu precădere, a operelor subsumabile literaturii pentru copii, trebuie să se caracterizeze prin corectitudine, proprietate, claritate și concizie, naturalețea, simplitatea, armonia, expresivitatea și originalitatea – calități particulare ale stilului – facilitând înțelegerea mesajului artistic și oferind, totodată, reale satisfacții de ordin estetic.

²⁰⁶ N. Manolescu, *Literatura pentru copii*, în *România literară* nr. 25/1997, p. 1

²⁰⁷ În ce ne privește, pledăm pentru interesul superior al copilului.

²⁰⁸ *All the Pretty Horses*, de Cormac McCarthy, este o carte pentru adulți având ca protagonist un copil.

Literatura pentru copii cuprinde creațiile literare accesibile (ca limbaj, temă, expectații, mesaj etc.), auditoriului / cititorului aflat la vârsta copilăriei sau adolescenței (de la naștere²⁰⁹/1 an până la 16, chiar 18 ani). Este un gen literar cu tradiție îndelungată, dar care și-a făcut cu adevărat simțită prezența abia în secolul al XIX-lea și a cunoscut o explozie în secolul al XX-lea.

În literatura universală, în 1658, Jan Ámos Komenský (Comenius) publica o carte ilustrată, cu caracter informativ, intitulată *Orbis Pictus*. Aceasta este considerată prima operă ilustrată, creată special pentru copii.

Mai târziu, în 1744, publicația lui John Newbery (1713 – 1767), *A Little Pretty Pocket-Book*, era vândută împreună cu o minge băieților, și cu o perniță de ace fetelor, pentru a dubla plăcerea lecturii, deoarece autorul avea drept motto pe frontispiciul operei sale dictonul latin *Delectando monemus*.

Până la acești scriitori, a existat o tradiție a literaturii orale, transmisă de adulți copiilor, iar în secolul al XIX-lea operele tipărite, destinate celor mici, se vor înmulți, scopul lor vădit fiind unul didactic, educațional sau de educare a copiilor pentru a putea face față problemelor din societate și problemelor de comportament.

De la un spațiu cultural la altul, literatura pentru copii a avut în ansamblul ei drept țintă copilul/ adolescentul, sau, dimpotrivă, a fost segmentată de editori în funcție de vârsta căreia i se adresează și de specificul acesteia. Spre exemplu, în SUA, editorii au în vedere literatura pentru copii pentru auditori (*pre-readers*, 0-5 ani), pentru cititorii precoci (*early readers*, 5-7 ani), pentru școlarii mici (7-9 ani) și preadolescenți (*pre-teen*, 9-11 ani). Cărțile pentru adolescenți se constituie acolo într-un domeniu separat.

Criteriile care separă creațiile în funcție de vârsta micuțului consumator de artă sunt însă discutabile, ca, de altfel și cele care ar da specificitate literaturii pentru copii.

Genurile și speciile literare accesibile copiilor

Aproape toate genurile și speciile literare cuprind creații care sunt sau pot fi accesibile copiilor, dar într-o proporție diferită.

Nici apartenența la o specie literară, nici apartenența la un gen literar nu constituie garanția că o operă poată să facă parte din literatura pentru copii, în acest sens fiind necesară lectura specialistului în științele educației sau măcar a unui adult dotat cu responsabilitate și spirit analitic.

Genurile liric și epic sunt bine reprezentate în cadrul literaturii pentru copii, însă genul dramatic se regăsește mai puțin, acesta intrând însă în repertoriile

²⁰⁹ avem în vedere cântecul de leagăn, dar și alte specii literare (cu precădere povești, basme, diverse poezioare), spuse mai ales de mamă pruncului. Deși nu putem vorbi de un proces al receptării lor sub aspectul comunicării, efectul benefic asupra nou-născutului este demonstrat științific.

teatrelor de păpuși și de copii, unde un loc important îl ocupă dramatizările după capodopere ale genului epic, urmate de scenete.

Alături de aceste genuri majore, genul aforistic²¹⁰ este și el accesibil copiilor, apărând adesea îmbinat cu celelalte genuri, în operele literare.

De la colinde, proverbe, zicători, ghicitori, basme și snoave populare, la pasteluri, legende, fabule, schițe, povestiri, basme culte, romane (despre copii și copilărie, de aventuri și SF), au fost selectate și cuprinse în antologii texte cu un conținut și o tematică variate.

Uneori, așa cum am arătat în volumul *Perspective asupra versiunilor poveștilor și basmelor consacrate*²¹¹, este necesară utilizarea variantelor moderne ale poveștilor și basmelor (cel puțin în ce privește limbajul și edulcorarea anumitor scene dramatice) în vederea accesibilizării operelor pentru copii, despre necesitatea actualizării vorbind și Valeriu Marinescu: „orice text are un anumit «coeficient de actualitate», în sensul că, în epoca în care a fost scris, este receptat cu un anumit interes și cu un anumit grad de plăcere, însă acestea scad cu cât ne îndepărtăm, în timp, de respectiva epocă. Este o realitate faptul că îi citim mai cu interes pe contemporani, fiindcă ne recunoaștem în ei; gustăm mai bine o carte nouă și citim mai anevoios una veche, deoarece «vocea» operei încetează odată cu ieșirea textului din actualitate.”²¹²

Alteori însă, fie pentru a permite accesul la stilul variantei originale, fie pentru o binevenită familiarizare cu aspecte dramatice inerente vieții, mai ales pentru școlarii începând cu vârsta de nouă ani, s-ar cuveni utilizate operele consacrate (prin proba timpului și a răspândirii adesea internaționale) în ideea că, edulcorate prea mult, faptele ajung să nu mai justifice acțiunea eroului, să scadă forța conflictului făcându-l neverosimil²¹³, și, în cele din urmă, să nu se asigure decât vag aspectul formativ presupus de orice operă subsumabilă literaturii pentru copii.

²¹⁰ gen literar minor, alături de genurile: oratoric, istoric, didactic, epistolar

²¹¹ Casangiu, Larisa Ileana (coordonator), Chendru, C.; Casangiu, L.I., Barbaroș, T., *Perspective asupra versiunilor poveștilor și basmelor consacrate*, Ed. Pro Universitaria, București, 2021

²¹² Valeriu Marinescu, *Elemente de didactică a disciplinelor filologice. Noi perspective*, Ed. Pro Universitaria, București, 2021, p. 218.

²¹³ Dacă realizăm un studiu contrastiv între conflictul prezentat în *Cenușăreasa* de Charles Perrault (*Cendrillon*, 1697) și *Cenușăreasa* Fraților Grimm (*Aschenputtel*, 1812), constatăm că în al doilea caz acesta este mult mai puternic motivat și că emoția transmisă și empatia generată față de protagonistă sunt mult mai vii decât în varianta anterioară, franceză. În vreme ce în varianta (franceză) din secolul XVII domină politețea, iar stilul este lipsit de efuziuni lirice, varianta germană din secolul al XIX-lea se adresează într-o mai mare măsură sensibilității și spiritului justițiar, întrucât lipsește fairplayul, fetei fiindu-i încălcate drepturi elementare, ceea ce explică faptul că „varianta modernă” este mult mai apreciată de către auditoriul/cititorul actual, deznodământul constituindu-se într-un gest compensatoriu pentru toate nedreptățile îndurate de protagonistă.

Valențe formativ-instructive și filosofice ale literaturii pentru copii

Fără ca principiul etic să se substituie celui estetic, sau măcar să dea specificitate literaturii pentru copii, așa cum eronat a fost apreciat, operele beletristice recomandate copiilor au un pronunțat caracter etic, prezentat adesea explicit, în afara *catharsisului* implicit al oricărei forme de artă sau produs artistic.

Analizând funcția artistică a operei de artă, I. Pascadi, în *Nivele estetice* (Ed. Academiei, București, 1972), enunța și trei trăsături identificabile și în creațiile literaturii pentru copii: **caracterul informativ (cognitiv)**, corespunzător intenției tranzitive a limbajului (în termenii lui Tudor Vianu), **expresivitatea**, constând în valorificarea virtuților estetice ale limbajului, și **caracterul formativ**, vizând educarea preșcolarului și școlarului în spiritul unor înalte calități morale (cinste, spirit justițiar, demnitate, curaj, adevăr etc.).

Prin audierea sau citirea unor texte adecvate particularităților de vârstă și de dezvoltare psihică a copiilor, se stimulează interesul, pasiunea pentru lectură, setea de cunoaștere, cultivându-se totodată dorința de studiu. Se stimulează totodată creativitatea și inteligența artistică.

Are loc formarea și modelarea caracterului în acord cu normele morale tradiționale, dar și cu cele ale societății contemporane, deprinderea unui comportament civilizat, spiritul de echipă și sensibilizarea față de universul viețuitoarelor mărunte, cultivarea sentimentelor patriotice. De asemenea, se dezvoltă procesele și fenomenele psihice (gândire, memorie, imaginație,...) și a celor afective (sensibilitate, empatie).

Atât prin materialul iconografic sau ilustrațiile care însoțesc, de regulă, operele literaturii pentru copii, cât și prin antrenarea capacității de reprezentare, are loc cultivarea gustului estetic.

Prin intermediul literaturii, copilul „poate realiza o binevenită dedublare a sa atunci când se recunoaște în altul. Înainte de a putea înțelege că «eul» său se află necesarmente în contact cu alte «euri», el își află un *alter-ego* multiplicat în fiecare personaj cu care se simpatizează: copil, zână, prinț, iepure, gândăcel etc.”²¹⁴.

Concomitent, micuțul auditor/cititor își formează propria scară axiologică, precum și expectațiile sale asupra vieții. Opera beletristică îi oferă și posibilitatea insolitării într-un univers utopic, pentru că „Să trăiești fără lectură este periculos; trebuie să te limitezi la viață, și nu e lipsit de riscuri”²¹⁵.

Alte valențe constatate prin cercetări experimentale/ empirice:

- îmbogățirea și nuanțarea lexicului;

²¹⁴ Bratu, Bianca, *Preșcolarul și literatura* (studiu și antologie), București, E.D.P., 1977, p. 15

²¹⁵ M. Houellebecq, *Platforma*, trad. Emanoil Marcu, Ed. Polirom, 2003, p. 82

- stimularea interesului și a pasiunii pentru lectură, a setei de cunoaștere, a spiritului competițional;
- cultivarea gustului estetic;
- lărgirea universului informațional;
- dezvoltarea proceselor psihice (gândire, memorie, imaginație...) și afective;
- oferirea unor modele și antimodele de comportament, acestea din urmă fiind necesare formării spiritului justițiar;
- educarea în spiritul unor înalte calități morale (cinste, demnitate, patriotism, curaj, adevăr etc.);
- catharsisul;
- abilitarea în diverse profesii și meserii;
- oferirea de soluții pentru rezolvarea unor probleme ontologice;
- deprinderea unui comportament civilizat, în acord cu normele tradiționale, dar și cu exigențele societății actuale;
- formarea spiritului de echipă;
- sensibilizarea față de universul necuvântătoarelor, în special, față de cel al viețuitoarelor mărunte;
- stimularea creativității și a inventivității;
- formarea unei scări axiologice dezirabile.

După Mircea Breaz, având în vedere dezideratele idealului educațional, „studiul literaturii pentru copii contribuie la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică.”²¹⁶

Același autor enumeră principalele valori și atitudini care pot fi cultivate în învățământul primar și preșcolar prin intermediul literaturii pentru copii: „cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic, stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate, formarea unor reprezentări culturale și identitare privind valorile estetice ale literaturii pentru copii; dezvoltarea interesului pentru comunicarea interculturală, a atitudinilor de empatie culturală și interculturală.”²¹⁷

²¹⁶ Mircea Breaz, *Literatura pentru copii. Repere teoretice și metodologice*, Ediția a 2-a. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2013, p. 17

²¹⁷ idem

Strategii de stimulare a interesului pentru lectură

la elevi

Lectura este una dintre cele mai benefice, mai onorante și mai ușor de procurat plăceri și bucurii umane.

Dacă în pledoaria pentru lectură, redată la începutul acestei lucrări, vizăm comportamentul cadrului didactic în devenire, unul dintre motive era faptul că nimic nu poate convinge mai bine să urmeze pe cineva decât exemplul personal al celui care se cuvine a funcționa drept model pentru învățăței.

Beneficiile lecturii sunt neîndoielnice, numeroase și au fost evidențiate de multe cercetări experimentale întreprinse personal sau de alți cercetători.²¹⁸

În acest sens, ne rezumăm să subscriem reflecțiilor următoare: „prin lectură omul încearcă să capteze și să descifreze un mesaj care, ca în orice sistem de comunicare, înseamnă determinarea unui sens, a unei semnificații. Această receptare nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text, ea declanșează multiple procese psihice. În primul rând, un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, datorate ideilor cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri. În al treilea rând, descifrarea semnificației unui text înseamnă tot atâtea răspunsuri afective care se traduc prin sentimente de mulțumire sau o stare de desfătare, ori nemulțumire, insatisfacție, plictiseală”.²¹⁹

Pregătirea elevilor pentru actul citirii independente îi revine cadrului didactic, care propune o serie de activități începând cu lucrul cu manualul. Elevii vor fi stimulați să citească prin prezentarea atractivă a unor cărți, prin citirea selectivă a unor fragmente (care pot fi extrase din context, având o oarecare autonomie), prin oferirea unor repere privind cărțile recomandate spre lectură. În acest sens, cadrul didactic va alcătui o listă cu operele literare adecvate vârstei, nivelului informațional și dezvoltării psihice a copiilor cărora se adresează. Elevii vor fi

²¹⁸ Câteva argumente în favoarea lecturii se regăsesc în materialul LECTURA ȘI CREATIVITATEA, ghid manifest de promovare a lecturii, de Claudia Groza Lazăr, <http://www.ccdsibiu.ro/wp-content/uploads/2022/04/lectura-si-creativitatea-Claudia-Groza-Lazar.pdf> (accesat: 20.02.2025)

²¹⁹ Leon Țopa (coord.), *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, E.D.P., București, 1979, p. 130

îndrumați privind modul în care să realizeze conspecte, fișe de citate, rezumate sau diverse transcrieri de informații.

Nu este însă de ajuns ca elevii să citească, ci se impune educarea lecturii, întrucât „există o adevărată prăpastie între a ști să citești și a ști să înveți, a ști să exploatezi lecturile, adică să te slujești cum trebuie de acest mijloc specific care este textul tipărit”.²²⁰ În plus, trebuie urmărită *crearea unei atitudini active în timpul lecturii și însușirea treptată a unor deprinderi corecte și complexe de autoinstruire prin lectură*.²²¹

Kieran Egan consideră că, în orientarea spre lectură a elevilor, „ceea ce le lipsește, cel mai adesea, este motivul pentru care ei ar trebui să depună efort”²²², arătând că „științele umaniste se adresează tocmai extazului intelectual. Dacă vreau (sic!) ca elevii să învețe să citească, cel mai important pas este să le dăm motive în legătură cu care să se îngrijoreze și să-și pună întrebări”.²²³ În continuare, autoarea pledează pentru extaz, ca argument al lecturii: „niciuna dintre cercetările pe care le-am făcut nu menționează extazul, iar acestea mi se pare mie a fi miezul ireductibil a ceea ce este alfabetizarea”.²²⁴

Foarte aproape de ideea cercetătoarei din Canada se situează opinia exprimată de scriitorul francez Roland Barthes, într-o lucrare în care discută despre *desfătarea* dată de lectura anumitor texte.

Astfel, în *Plăcerea textului*, exegetul face o distincție între textele care ar induce plăcere și cele care ar induce desfătare cititorului, remarcând: „critica se referă întotdeauna la textele de plăcere, niciodată la textele de desfătare, /.../ prezentarea desfătării îi este interzisă”²²⁵, întrucât „desfătarea este in-decibilă, inter-zisă”.²²⁶

Roland Barthes sugera că opera beletristică implică ideea de seducție, întrucât „a citi înseamnă a dori opera”²²⁷: „am nevoie de o «plăcere» anume, simplă parte a Omni-plăcerii, de fiecare dată când sunt nevoit să disting euforia, satisfacerea, confortul (sentimentul de ghiftuală în care cultura pătrunde liber), de zguduire, de

²²⁰ B. Schwartz, *Educația mâine*, E.D.P., București, 1976, p. 157

²²¹ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 181

²²² Kieran Egan, *Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară*, Ed. Didactica Press, București, 2007, p. 104

²²³ idem

²²⁴ idem

²²⁵ Roland Barthes, *Plăcerea textului*, trad. de Marian Papahagi, Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1994, p. 35

²²⁶ ibidem, p. 34

²²⁷ apud Dumitru Tiutiucă, *Teoria literară*, Institutul European, Iași, 2002, p. 21

zdruncinare, de pierdere, proprii desfătării”²²⁸, în condițiile în care, „«plăcerea» este /.../ când extensibilă în desfătare, când opusă ei”.²²⁹

Scriitoarea indiană Jhumpa Lahiri afirma faptul că „Asta e fascinant la cărți: îți permit să călătorești fără să faci un pas”.²³⁰

Pornind de la tehnicile speciale de decodare, Ioan Cerghit operează două taxonomii. Astfel, având în vedere *ritmul imprimat lecturii*, distinge *lectura lentă*²³¹ și *lectura rapidă* (*ca o cuprindere cu ochii, ca o citire care utilizează tehnica disocierii mișcării ochiului de verbalizarea interioară*²³²).

Raportându-se la *modelul de realizare a lecturii*, distinge următoarele tipuri de lecturi: *critice, paralele, explicativă, problematizată, lectura-investigație de text, lineară, selectivă, continuă de informare, cu caracter analitic sau sintetic, dirijată, liberă/ autodirijată, de asimilare*.

Adrian Marino stabilește următoarele **modalități de lectură**: lectura-informație, lectura-distrație, lectura-refugiu (formă de evaziune), lectura-plăcere, lectura-cultură, lectura-existență. Lor li se pot adăuga, cu eventuale suprapuneri, lectura de întreținere, de îmbunătățire a profesiei, lectura ca recreere, divertisment, cale spre cunoașterea culturală sau științifică, lectura-curiozitate etc. Ca alte forme se pot aminti, de asemenea, lectura-drog și lectura-tranchilizant, privite ca valori terapeutice.

Nicolae Manolescu, în *Lectura pe înțelesul tuturor*, identifică și o *lectură de tip religios și ritual*²³³ (efectuată ritmic, la un anumit interval de timp, așa cum mărturisea că face Faulkner), dar și o lectură precum a lui Petrușka, eroul lui Gogol, care citește orice, pentru că „îi plăcea nu atât ce citea, cât cititul în sine, sau mai bine zis, treaba însuși a cititului”²³⁴. Criticul apreciază că, de fapt, „Petrușka nu citește cărțile, el le consumă, le bea ca pe apă”.²³⁵

*

²²⁸ Roland Barthes, *Plăcerea textului*, Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1994, pp. 31 – 32

²²⁹ ibidem, p. 31

²³⁰ Jhumpa, Lahiri, *Aici mă regăsesc*, Ed. Nemira, București, 2023, p. 127

²³¹ Considerând *lentă* lectura în gând, mintală, în viziunea noastră, eticheta este nepotrivită, întrucât, dacă nu verbalizăm, ritmul citirii în gând este cu adevărat rapid. Chiar autorul, după ce arată că aceasta este de profunzime (op. cit., p. 179), spune că „datele cercetătorilor demonstrează că lectura lentă nu favorizează o reținere mai bună în memorie a textului și de mai lungă durată decât o lectură rapidă” (ibidem, p. 180)

²³² I. Cerghit, op. cit., p. 180

²³³ Nicolae Manolescu, *Lectura pe înțelesul tuturor*, Ed. Aula, Brașov, f.a., p. 10

²³⁴ idem

²³⁵ idem

Barometrul de consum cultural realizat de Centrul de Studii și Cercetări în domeniul Culturii, în noiembrie 2005, a surprins o situație deosebit de îngrijorătoare privind situația din România în această privință. Astfel, conform rezultatelor sondajului (cu o marjă de eroare de plus/ minus 2,9 %),

- 1 din 10 români nu avea nicio carte în casă;
- 1 din 4 români poseda mai puțin de 50 de cărți;
- 8,5% dintre subiecți nu au putut numi niciun scriitor român;
- 37% nu cunoșteau numele vreunui scriitor străin (Alexandre Dumas, cel mai popular, a fost numit doar de 8,8% din cei chestionați);
- Mihai Eminescu era cunoscut numai de 19,35% dintre cei chestionați;
- notorietatea lui Caragiale se situa foarte aproape de marja de eroare - 3,34%.²³⁶

Forumul Național al Cărții pentru Copii și Tineret (ediția I) a dedicat chiar un volum (supliment al revistei *Universul școlii*) dezbaterii subiectului delicat al locului și necesității lecturii la preșcolar și la școlarul mic²³⁷.

În raportul din cadrul *Barometrului de consum cultural* din 2023, Ioana Ceobanu arată că „Practica lecturii este strâns legată de gradul de educație al oamenilor. Prin intermediul educației, oamenii deprind gustul pentru lectură, care, susținut temeinic, începând din perioada copilăriei, poate rămâne constant pe tot parcursul vieții adulte. Practica lecturii nu poate fi dezvoltată în afara unei educații susținute.”²³⁸

În același document, se arată că „Cei mai mulți respondenți au citit între 1 și 5 cărți în ultimul an (22%) și doar 10% au citit 12 cărți sau mai multe, adică o medie de o carte în fiecare lună.”²³⁹

Astfel, la distanță de 18 ani de la *Barometrul de consum cultural din 2005*, situația constatată este relativ aceeași (raportul din 2023 prezentând preponderent aspectele pozitive, față de cel din 2005, ce reliefa aspectele negative): „procentele de consum în spațiul non-public sunt similare cu cele înregistrate în anii anteriori. /.../ Cele mai scăzute procente de consum sunt înregistrate pentru lectură.”²⁴⁰

²³⁶ apud https://www.culturadata.ro/wp-content/uploads/2005/12/1_a_Barometrul_de_Consum_Cultural_2005.pdf (accesat: 4.03.2025)

²³⁷ Forumul Național al Cărții pentru Copii și Tineret – ediția I, supliment al rev. „Universul școlii”, editat sub egida Uniunii Editorilor din România, Palatul Național al Copiilor, 1 aprilie 2006

²³⁸ Ioana Ceobanu, *Consumul cultural non-public. Profiluri de consum de muzică și lectură*, în: *Barometrul de consum cultural. Comunități de consum în contextul schimbărilor societale*, p. 76, <https://doi.org/10.61789/bcc.23.03> (accesat: 1.03.2025)

²³⁹ ibidem, p. 85.

²⁴⁰ ibidem, p. 95

Mai grav este că cititul cărților a fost înlocuit cu vizionarea TV și cu utilizarea calculatorului (mai ales de către internauți).

Asociația pentru Apărarea Familiei și Copilului arată că efectele micului ecran asupra minții copilului sunt însă dintre cele mai nocive: *aparitia unor importante deficiențe în ceea ce privește capacitățile cognitive de un nivel superior, crearea unei atitudini mentale pasive, scăderea abilităților de citire și a creativității, scăderea nivelului de inteligență și a performanțelor intelectuale, apariția hiperactivității, deteriorarea vieții sociale, escaladarea violenței, inducerea dependenței.*²⁴¹

Autorii studiului, pe baza unor solide cercetări prezentate cu privire la efectele micului ecran asupra minții copilului, realizează un posibil **portret al copilului televizorului**: „Egoist și individualist, ghidat numai de propriile interese și plăceri, tânărul crescut în fața micului ecran este incapabil să se descurce singur în viață. Tiranic cu propriii părinți, îndrăzneț până la obrăznicie cu cei mai mari decât el, ca și cum i s-ar cuveni totul, își arogă toate drepturile și libertățile, fără a considera că are vreo datorie sau responsabilitate. /.../ și atunci când în viață va vrea cu tot dinadinsul să-și asume o anumită responsabilitate, din punct de vedere mintal, va întâmpina mari dificultăți. / Acest tânăr care lasă impresia că știe totul, că are răspuns la toate, maschează de fapt în spatele pseudoculturii afișate cu suficiență o incultură crasă.”²⁴²

Studiul menționat are în vedere mai cu seamă copilul din mediul citadin, care, „Crescut într-o cameră de bloc, cunoscând lumea prin sticla micului ecran, nu are cunoștințe elementare privind natura, animalele, plantele sau fenomenele fizice cele mai obișnuite. Nu se pricepe la niciun meșteșug și nu știe să se descurce într-o situație oarecare. Tânărul care și-a format prin televizor o percepție falsă despre lume și despre sine este, practic, lipsit de orizontul de înțelegere și cunoștințe pe care oricare copil de la țară sau din trecut îl avea în mod normal.”²⁴³

Portretul continuă cu descrierea unui adolescent „teribilist” perceput de generația de dinaintea sa, uneori fără expunere la micul ecran: „Cu toate că face pe «durul», arătându-se sigur pe sine, precum i-a văzut pe cei de la televizor, acest copil, datorită nede dezvoltării (sic!) [n.n.] normale a ariilor prefrontale este foarte impulsiv, este labil emoțional, incapabil să-și controleze comportamentul și să-și înfrâneze dorințele. Învățat să facă numai ce vrea, să nu asculte de nimeni, mai cu seamă de părinți sau profesori, tânărul plămădit de televiziune în duhul culturii

²⁴¹ apud Asociația pentru Apărarea Familiei și Copilului, *Efectele micului ecran asupra minții copilului*, Ed. Prodromos, 2007

²⁴² ibidem, p. 89

²⁴³ Ibidem, pp.89-90

nihiliste se supune însă cu docilitate comandamentelor impuse de modă, este deschis superstițiilor, reclamelor publicitare și urmează cu fidelitate modelul eroilor de pe micul ecran.”²⁴⁴

Lipsit de educație financiară și de responsabilități, adolescentul este descris ca fiind „gata oricând să se distreze, să cheltuiască banii pe diferite lucruri, este incapabil să-și asume o activitate ce presupune un anumit efort, să se concentreze cu atenție asupra unei lucrări oarecare. Pasiv, delăsător și neglijent, îi este greu să se obișnuiască cu munca și să facă un lucru de care să fie mulțumit și el, și ceilalți.”²⁴⁵

Neajunsurile sesizate de forul menționat surprind și alte dimensiuni: „Deși caută permanent colectivitatea, vorbește despre prieteni și prietenie, tânărului obișnuit cu comportamentul pasiv și comod al telespectatorului, egoist și individualist, îi este greu să dezvolte o profundă comunicare interpersonală, o prietenie de durată care să presupună fidelitate și seriozitate. / În privința relației de dragoste, lucrurile stau cu mult mai rău. Cu toate că-și cheltuiește o mare parte a tinereții cu această problemă, nu știe mai nimic despre ce înseamnă cu adevărat dragostea. Nu știe practic să iubească pentru că nu a învățat să rabde, să ierte, să se jertfească, să-l compătimească pe celălalt, să-i asume neputințele și să-l sprijine. Crezând că dragostea se reduce la povestea sentimentală încheiată cu o relație sexuală, la distracție și plăcere, acest tânăr este permanent deziluzionat de persoana celuilalt și de propria persoană.”²⁴⁶

Concluziile autorilor sunt dintre cele mai îngrijorătoare, reluând perspective deja menționate, în maniera unui scriitor omniscient: „aceasta este drama cea mare a copilului sau a tânărului culturii mediatice: discrepanța uriașă dintre pretențiile sau drepturile pe care televiziunea l-a învățat să și le revendice și capacitățile mentale, disponibilitățile emoționale, afective și abilitățile practice pe care tot televiziunea i le-a modelat. / Acest handicap îl resimte în tot ce face. Astfel, chiar dacă pe ceilalți reușește să-i păcălească într-o anumită măsură, deși chiar pe el însuși se minte în continuu, folosindu-se de mijloace euforizante, amnezice și anestezice puse la dispoziție de cultura divertismentului, în adâncul sufletului se simte complexat de slăbiciunile pe care le are, nemulțumit și frustrat de propriile neputințe. Acest tânăr, care aparține prin creștere mai mult televiziunii, culturii mediatice sau nihiliste decât părinților și lumii reale, nu a apucat să-și formeze și să-și dezvolte forul de conștiință. Raportul său cu lumea reală este redus, orizontul său de înțelegere – foarte îngust. Nu este capabil să se descurce în viață, să-și

²⁴⁴ ibidem, p. 90

²⁴⁵ idem

²⁴⁶ idem

evalueze acțiunile, să-și planifice viitorul. Trăiește doar clipa de față prin senzațiile pe care aceasta i le furnizează, incapabil să se detașeze reflexiv pentru a-și da seama ce se întâmplă cu el. Gândurile, sentimentele, emoțiile și acțiunile îi sunt dictate și dirijate de altcineva. Este, așadar, un om bolnav, neputincios, care, mai mult sau mai puțin conștient, poate să facă rău celorlalți, el însuși suferind pentru infirmitățile pe care le are, pentru faptul că nu se poate realiza în mod desăvârșit ca om.”²⁴⁷

Considerăm necesar, în ideea realizării unui studiu contrastiv între efectele nocive mai sus menționate și efectele benefice ale lecturii, să invităm la recitirea valențelor formativ-instructive ale literaturii pentru copii, grăitoare pentru caracterul pozitiv al audierii, respectiv citirii, operelor adecvate copiilor, pornind de la o concluzie a simpozionului național *Lectura – punte de legătură între catedra de limba și literatura română și bibliotecă* (desfășurat la București, la 11-12 aprilie 2008), formulată în articolul *Lectura ca aventură didactică*, unde se arată că aceasta „este una dintre puținele căi care stârnesc curiozitatea și dorința de a descoperi la școlari de toate vârstele una din porțile de evadare plăcută din presiunile unui sistem tensionat de marea distanță dintre programa școlară flexibilă și strictețea evaluării”.²⁴⁸

Astfel, dacă în urmă cu ani buni, chiar până la apariția gadgeturilor și a aplicațiilor care confiscă atenția utilizatorilor, efectele nocive ale utilizării excesive a aparaturii dotate cu ecran erau deja o realitate, lectura de opere beletristice are efecte profund dezirabile, așa cum am arătat în cap. *Valențe formativ-instructive și filosofice ale literaturii pentru copii.*²⁴⁹

*

²⁴⁷ ibidem, pp. 90- 91

²⁴⁸ Elisabeta Roșca, Rodica Lăzărescu, *Lectura ca aventură didactică*, în: *Tribuna învățământului*, nr. 948 (2829), 5-11 mai 2008, p. 8

²⁴⁹ îmbogățirea și nuanțarea lexicului; stimularea interesului, a pasiunii pentru lectură (lectura este automotivantă), a setei de cunoaștere, și a dorinței de studiu; stimularea creativității și a inteligenței artistice; oferirea unor modele și antimodele de comportament (ultimele necesare formării spiritului justițiar); educarea în spiritul unor înalte calități morale, în acord cu normele morale tradiționale (cinste, demnitate, patriotism, curaj, adevăr etc.), dar și cu cele ale societății contemporane, expresie a idealului educațional; deprinderea spiritului de echipă; sensibilizarea față de universul viețuitoarelor mărunte (și animalier, în general); cultivarea sentimentelor patriotice; dezvoltarea proceselor și fenomenelor psihice (gândire, memorie, imaginație); cultivarea gustului estetic; formarea propriei scări axiologice; familiarizarea cu diverse profesii și meserii; oferirea de soluții pentru rezolvarea unor probleme ontologice; posibilă și dezirabilă insolitare (temporară, desigur) într-un univers virtual; catharsisul.

Deși manualele conțin, în general, sugestii de lectură aferente vârstei/clasei la care se referă, considerăm că, dată fiind marea diversitate a elevilor (sub aspectul dezvoltării psihice, al orizontului cultural și informațional, sub aspectul combinării inteligențelor multiple deținute, al intereselor, nevoilor, preocupărilor, apartenenței la o anumită comunitate etc.), este necesară întocmirea, de către cadru didactic, a unei liste de opere literare, care să se adreseze individualizat școlarului mic, în acord cu particularitățile lui, dându-i totodată și posibilitatea de a opta pentru anumite lecturi.

Iată o sugestie de realizare a unei liste de opere literare recomandate elevului din clasele a II-a, a III-a și a IV-a.

Menționăm că această listă este orientativă și își propune să exemplifice mai cu seamă recomandările care însoțesc operele propuse spre lectură.

Grupul A (poezii)

1. Vasile Alecsandri, *Pasteluri și legende*, Ed. Minerva, București, 1987
2. Elena Farago, *Cățelușul schiop*, Ed. Ion Creangă, București, 1974
3. Jean de La Fontaine, *Fabule*, E. P. L., București, 1974
4. *** *Antologia fabulei românești*, Ed. Herra, București, 2002

Grupul B (momente, schițe, legende)

1. Dimitrie Bolintineanu, *Legende istorice*, Ed. Ion Creangă, București, 1980
2. Ion Luca Caragiale, *Momente, schițe, povestiri*, Ed. Ion Creangă, București, 1977
3. Emil Gârleanu, *Din lumea celor care nu cuvântă*, Ed. Ion Creangă, București, 1980
- 4.*** *Schița și povestirea românească. Antologie*, Ed. Viitorul Românesc, vol. I- III, 1998

Grupul C (nuvele, povestiri, povești, basme)

1. Hans Christian Andersen, *Basme*, Ed. Europartner, București, 2000
2. Frații Grimm, *Cenușăreasa și alte povești*, trad. Eugen Hadai, Ed. Coresi, București, 1999
3. Petre Ispirescu, *Basme*, Ed. Ion Creangă, București, 1978
4. Charles Perrault, *Scufița Roșie și alte povești*, trad. Aura Brais, Ed. Coresi, București, 1999
5. Mihail Sadoveanu, *Domnu' Trandafir*, Ed. Ion Creangă, București, 1972
6. Mihail Sadoveanu, *Dumbrava minunată*, Ed. Ion Creangă, București, 1978
7. Slavici, Ioan, *Zîna Zorilor*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1982

8. Barbu Ștefănescu Delavrancea, *Bunicul, bunica*, Ed. Ion Creangă, București, 1980

Grupul D (romane)

1. Boucher, Francoize, *Cartea care te face să iubești cărțile, chiar dacă nu-ți place să citești*, Creative Publishing, București, 2014

2. Constantin Chiriță, *Cireșarii*, Ed. Vizual, București, 1999

3. Hector Malot, *Singur pe lume*, Ed. Litera Internațional, 1997

4. Daniel Dafoe, *Robinson Crusoe*, Ed. ALL, 2002

5. Cezar Petrescu, *Fram, ursul polar*, Ed. Ion Creangă, București, 1981

6. Robert Louis Stevenson, *Comoara din insulă*, Ed. Ion Creangă, București, 1983

7. Ionel Teodoreanu, *Ulița copilăriei*, Ed. Minerva, București, 1984

8. Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*, vol. I, Ed. Minerva, București, 1988

9. Mark Twain, *Prinț și cerșetor*, Ed. Ion Creangă, București, 2001

10. Jules Verne, *20000 de leghe sub mări*, Ed. Corint, București, 1999

11. Jules Verne, *Insula misterioasă*, Ed. Eduard, 2008

12. Jules Renard, *Morcoveață*, Ed. Arthur, 2023 (sau orice altă ediție)

13. Porter, Eleonor H.: *Pollyanna. Jocul bucuriei*, trad. Laura Cociș, Ed. Sophia/Metafrază, București, 2015

14. Tolle, Eckhart; Friedman, Robert S., *Secretul lui Milton*, Ed. Curtea Veche, 2009

15. Walliams, David, *Băiatul miliardar*, trad. Diana Marin-Caea, Ed. Arthur, București, 2013

16. de Saint-Exupéry, Antoine, *Micul prinț*, trad. Ioana Pârvulescu, Ed. Arthur, București, 2022

Nota bene!

1. Recomandăm, ca în decursul unei perioade precizate (de la o lună la un semestru/ pe perioada vacanței de vară), în funcție de nivelul elevului, acesta să citească (de exemplu):

- 10-15 poezii (preferabil din vol. diferite), din *Grupul A*;
- trei – cinci texte din *Grupul B* (preferabil din vol. diferite);
- trei – cinci texte din *Grupul C* (preferabil din vol. diferite);
- un volum/ două volume din *Grupul D*, la alegerea elevului.

2. Operele menționate pot fi citite de la orice editură, însă trebuie precizate toate elementele identificatoare, ca în lista întocmită.

3. În cazul în care elevul nu deține suficiente abilități de natură să-i permită concentrarea asupra operelor de dimensiuni mari, va fi încurajat să citească treptat, inițial doar poezii, preferabil epice, spre exemplu, fabule, care concentrează mesajul, uneori conțin note comice și a căror lectură poate fi ușor verificată.

La clasele primare, ca reguli generale, recomandările în vederea lecturii țin seama de:

- dimensiunea textului, potrivit cu vârsta cititorilor;
- numărul de personaje (1 – maximum 3 principale – în clasele I – II-a – și ceva mai mare în clasele a III-a – a IV-a);
- numărul de acțiuni (mic) pentru a putea fi reținute;
- emiterea unor judecăți de valoare asupra acestor acțiuni și ordinea desfășurării lor;
- apartenența la un gen literar a textului (preferabil epic; ponderea mică a liricului și dramaticului).

Povestirea model, expresiv, nuanțat, de către învățători sau elevi a subiectului unei opere poate fi un mijloc de stimulare a interesului pentru lectură. La fel, după citirea expresivă de către învățător a unor fragmente cu relativă autonomie, întreruperea citirii într-un moment interesant al desfășurării acțiunii îi poate determina pe elevi să continue în mod independent lectura.

Alte câteva sugestii de stimulare a interesului pentru lectura cărților beletristice:

- frecventarea unei biblioteci și a unei librării;
- citirea într-un grup de colegi sau prieteni/într-un *Club de lectură*;
- organizarea unor concursuri (*Cel mai pasionat cititor/ Cititorul profesionist* etc.);
- organizarea a unui cerc/ atelier/ medalion literar;
- organizarea unor parteneriate *strategice* cu biblioteci și a unor lecții de popularizare a cărților unor scriitori;
- organizarea unor întâlniri cu scriitori;
- furnizarea unei informații incomplete dintr-o carte, de obicei a unei probleme sau anecdote care suscită interesul;
- evidențierea *cititorului săptămânii* la avizierul școlii;
- acordarea unei „bonificații” în cadrul punctajului care va fi ulterior transformat în calificativ (sau chiar direct, realizându-se notarea de la Suficient (minimum), obținut pentru lectura independentă.

Modalități de valorificare a lecturii unui text literar, în învățământul primar, propuse spre realizare de **Beatris Geanina Roșcan** (în lucrarea de sa de licență

intitulată *Metode și tehnici de formare și stimulare a disponibilităților de lectură la elevi*, susținută în anul 2008):

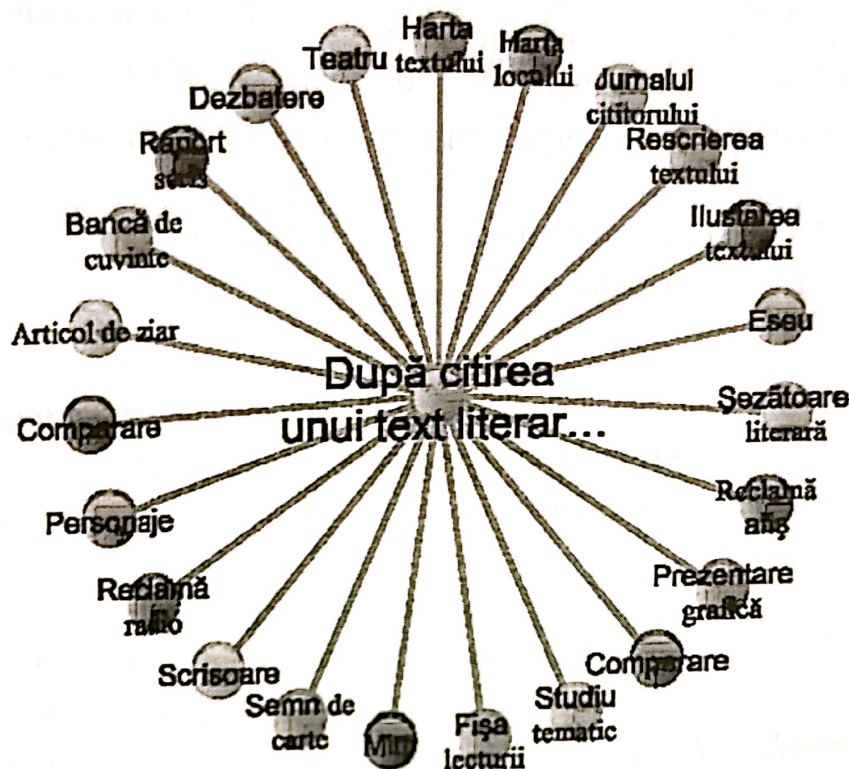


Fig. 3 – *Modalități de verificare a lecturii elevului* (cnf. B. G. Roșcan)²⁵⁰

Verificarea lecturii elevului se poate realiza prin următoarele tipuri de exerciții:

1. Convinge-ți colegii să citească și ei o operă care ți-a plăcut în mod deosebit!

2. Recunoaște personajul după următoarea caracterizare:

„.....”

3. Identifică personajul după replică: „.....”

4. Recunoaște opera după lectura fragmentului: „.....”

5. Continuă povestirea întreruptă! (Se începe povestirea unui roman. La atingerea unui copil cu *bagheta magică* acesta va trebui să continue povestirea până când va fi din nou întrerupt prin același procedeu. Se continuă până la finalul povestirii).

6. Enumeră trei trăsături ale personajului ... ! Arată de unde reiese fiecare trăsătură!

²⁵⁰ Valabile în cazul operelor epice și dramatice

7. Întocmește o listă cu *termenii-cheie* ai operei, astfel încât cineva care nu a citit opera să-și dea seama de conținutul ei!
8. De ce crezi că opera se numește astfel?
9. Rezumă opera în maximum 100 / 80 / 50 de cuvinte!
10. Spune trei lucruri / cuvinte noi pe care le-ai aflat prin citirea operei...!

Binevenită este și întocmirea unor fișe de lectură, fișe de citate, a unui jurnal de lectură etc., însă nu reprezintă garanția faptului că elevul este autorul lor.

Tehnici și metode didactice valorificabile în lecțiile de *Comunicare în limba română/Limba și literatura română*

Conceperea lecției ca act de creație personală a cadrului didactic este motivată de dorința firească de a valorifica potențialul individual al elevilor, inteligențele sale multiple, evitarea monotoniei (apărută în cazul respectării aceluiași demers pedagogic oră de oră), dar și calitățile personale ale dascălului menite *să facă diferența*, toate acestea ținând să realizeze cu succes obiectivele prevăzute de programa școlară, într-un mod agreabil.

Organizarea și concretizarea procesului formativ-instructiv trebuie, totodată, să țină seama de o serie *etape în dezvoltarea sistemului instrucțional*:

1. *analiza și identificarea necesităților*
2. *definirea scopurilor și a obiectivelor*
3. *identificarea căilor alternative de realizare a cerințelor*
4. *proiectarea componentelor sistemului*
5. *analiza: (a) resurselor cerute, (b) a resurselor disponibile, (c) a restricțiilor*
6. *eliminarea sau modificarea restricțiilor*
7. *selectarea sau elaborarea materialelor instrucționale*
8. *proiectarea proceselor de evaluare a elevului*
9. *testarea domeniului; evaluarea formativă și pregătirea profesorului*
10. *adaptări, modificări și evaluări în continuare*
11. *evaluarea sumativă*
12. *instalarea operațională.*²⁵¹

În general, unele dintre aceste etape sunt parcurse în virtutea cunoașterii colectivului de elevii, a specificului comunității din care provin, a datelor despre unitatea școlară în care își desfășoară activitatea fiecare cadru didactic, dar și a unor mecanisme de reglare a activității educaționale ca rezultat al experienței în învățământ, însă ar trebui analizate cu temeinicie în cazul cadrelor didactice nou venite într-o unitate școlară, ca și de toate celelalte cadre, în cazul propunerii unei discipline opționale.

Ioan Cerghit, în *Metode de învățământ*, definește metoda didactică atât din perspectiva cadrului didactic, cât și din cea a elevului. Astfel, „pentru profesor, metoda reprezintă /.../ o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere

²⁵¹ Robert Gagné; Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977, trad. Eugen P. Noveanu și Cezarina Preda, p. 235

(învățare) a elevului; o cale de conducere înspre construcția cunoașterii individuale a acestuia; un instrument didactic cu ajutorul căruia îi determină pe cei aflați pe băncile școlii la un demers de asimilare activă a unor noi cunoștințe și forme comportamentale, de stimulare, în același timp, a dezvoltării forțelor lor cognitive, intelectuale.”²⁵² Pentru elev, „metoda înseamnă drumul pe care acesta îl parcurge de la necunoaștere la cunoaștere; calea care îl conduce de la o cunoaștere mai puțin profundă spre una adâncă. Metoda apare ca un instrument de muncă ce-l plasează într-o situație de ucenicie, de persoană care întreprinde o acțiune de căutare a adevărului, de redescoperire unor adevăruri noi pentru el, cunoscute deja de către umanitate; se prezintă ca o modalitate de asimilare activă a unui sistem de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi (tehnici de acțiune), de dezvoltare, concomitent, a potențialităților sale de cunoaștere și de acțiune”.²⁵³

Având în vedere viziunea modernă asupra procesului didactic, Ioan Cerghit arată că „metoda este interpretată drept o modalitate pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe elevi să găsească singuri calea proprie de urmat în redescoperirea adevărilor sale, în găsirea soluțiilor necesare la rezolvarea problemelor teoretice și practice cu care ei se confruntă în procesul învățării”.²⁵⁴

Funcțiile metodei, după același pedagog, ar fi: *cognitivă, formativ-educativă, motivațională, instrumentală și normativă*²⁵⁵, în timp ce calitățile ei fundamentale sunt *eficiența și eficacitatea*: „Este *eficientă* acea metodă care, prin propria-i aplicare, favorizează obținerea unor rezultate superioare, care produce maximum de modificări comportamentale în condiții minime de timp, de efort, de cheltuieli materiale posibile, asigurând un grad înalt de perfecțiune și calitate a organizării învățării. Iar *eficacitatea* unei metode se apreciază, în modul cel mai pragmatic (dar nu exclusiv), după performanțele obținute, după contribuția ei la realizarea sau nerealizarea obiectivelor propuse”.²⁵⁶

Elaborarea strategiilor didactice presupune selectarea metodelor de învățământ adecvate clasei și conținuturilor, a materialelor suport și a mijloacelor didactice.

De-a lungul timpului, în special în perioada postrevoluționară, în țara noastră, se constată o evoluție a valorificării metodelor de învățământ, atât sub aspect

²⁵² Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, pp. 17-18

²⁵³ ibidem, p. 18

²⁵⁴ idem

²⁵⁵ apud Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 24

²⁵⁶ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 47

cantitativ (multiplicarea și diversificarea metodelor), cât și sub aspect calitativ (perfecționarea metodelor, prin promovarea metodologiei centrate pe elev, dar și a învățării prin cooperare și a asigurării caracterului practic-aplicativ al învățării).

Taxonomia metodelor didactice se poate realiza pe baza unor criterii diferite, de la pedagog la pedagog. Astfel, **Ioan Cerghit**, având în vedere criteriul istoric, vorbește despre: metode *vechi/ tradiționale/ clasice / dogmatice/ didactice* (care fac apel la comunicarea directă, în curs de transformare) și metode *noi/ moderne* (centrate pe elev, pe activitatea și dezvoltarea personalității acestuia)²⁵⁷.

După gradul de generalitate sau sfera de aplicabilitate, metodele sunt generale/ „marile metode”, utilizate în predarea multor discipline (expunerea, prelegerea, conversația etc.) și particulare/speciale (utilizate în predarea anumitor discipline sau la anumite niveluri educaționale).

În funcție de criteriul organizării individuale/sociale a muncii, se vorbește despre metode de activitate individuală, metode de activitate în perechi, metode de activitate în echipă, metode de activitate cu grupul/ clasa de elevi și metode de activitate în grupuri mari (superioare clasei de elevi).

După modul în care elevii sunt puși în contact cu realitatea, metodele sunt directe și indirecte, iar după furnizorul, cadrul sau sursa de învățare, se disting metode formale și metode informale de instruire și educație.

După funcția fundamentală a metodelor în cadrul procesului didactic, s-au identificat două categorii de metode: *metode de predare și învățare propriu-zise* (de transmitere și asimilare de cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, de fixare/ consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, de aplicare a cunoștințelor, de verificare) și *metode de evaluare a rezultatelor învățării și a proceselor care le explică*.

După mijlocul prin intermediul căruia elevii intră în posesia cunoștințelor, se vorbește despre metode verbale și livrești (expozitive și interogative), metode obiective/ intuitive sau demonstrative și metode bazate pe acțiune (activitate practică).

Având în vedere tipurile de învățare, fiecăruia dintre acestea i s-au asociat metode corespunzătoare: algoritmice (pe secvențe operaționale), euristice, de modelare și de analogie ș.a.

²⁵⁷ apud Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 103

S-a realizat chiar o taxonomie a metodelor după tipurile de relații profesor-elevi (M. Debesse), identificându-se metode *autoritare, directive și metode liberale, permissive*.

În funcție de predominanța sau exclusivitatea activității profesorului, a activității vizibile a elevului, sau gradul acestuia de activizare a elevului, metodele sunt active și pasive.

După operațiile logice dominante, se disting: metode de analiză (analitice), metode de sinteză (sintetice), metode globale, metode parțiale, metode empirice (inductive), metode teoretice (deductive), metode de extrapolare, metode de interpolare, metode genetice, metode comparative, metode analogice etc.²⁵⁸

După sursele cunoașterii (învățării), Ioan Cerghit identifică patru mari categorii de metode: *metode de comunicare și dobândire a valorilor socioculturale, metode de explorare sistematică a realității obiective, metode fundamentate pe acțiune (practică) și metode de raționalizare a conținuturilor și operațiilor de predare/învățare*.²⁵⁹

Taxonomiile prezentate surprind cele mai cunoscute criterii și tipuri de metode, însă diversificarea și perfecționarea continuă a metodologiei didactice conduc la descrieri și clasificări din ce în ce mai nuanțate.

Selectând doar metodele adecvate predării-învățării limbii și literaturii române în școală, pentru învățământul primar, **Corneliu Crăciun**²⁶⁰ operează o taxonomie având în vedere acțiunile vizate de metodele didactice, pe care o redăm schematic, întrucât, în mare parte, se regăsește în prezentarea anterioară:

A. metode de transmitere și însușire de cunoștințe

1. metode de comunicare orală;
 - expositive: povestirea, descrierea, explicarea, instructajul;
 - conversative/ dialogate: conversația, discuția colectivă, problematizarea;
2. metode bazate pe lectura textului scris:
 - lectura explicativă;
 - lectura independentă.

B. metode de explorare și de descoperire (nedirijată și dirijată)

1. explorare directă/nemijlocită a obiectelor și fenomenelor: *observarea sistematică și independentă*;
2. explorare indirectă prin intermediul substitutelor realității: *demonstrația cu ajutorul imaginilor, a graficelor, a proiecțiilor fixe și dinamice*.

²⁵⁸ ibidem, pp. 108 – 109

²⁵⁹ ibidem, p. 110

²⁶⁰ Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, pp. 25 – 29

C. metode bazate pe acțiune

1. metode de învățare prin acțiune reală: exercițiile și algoritmi operaționali;
2. metode de învățare prin acțiune fictivă sau simulată: jocuri didactice, dramatizări.

Cea mai simplă taxonomie a metodelor didactice are în vedere implicarea subiectului în activitatea învățării. Astfel, vorbim despre **metode activizatoare**²⁶¹ și despre **metode pasive**, fără să le identificăm pe acestea din urmă cu cele tradiționale.

Metode didactice activizatoare

Preocupări legate de utilizarea metodelor activizatoare în școală și-au găsit expresie în țara noastră de câteva decenii. În 1982, apărea o lucrare (tradusă din limba franceză) referitoare la *metodele active în pedagogia adulților* în care erau prezentate caracteristicile generale ale acestor metode. Pledoaria pentru utilizarea lor în predare-învățare se sprijinea pe aceste caracteristici: *subiectul învață mai bine dacă este angajat cu toată persoana lui într-o acțiune* (știe, aude, vede, experimentează); *subiecții se simt implicați și „interesați” nu numai din punct de vedere intelectual; metodele active constituie o ucenicie a vieții sociale, deprinderea participării prin cooperare și a felului de a ști cum să te porți, în același timp cu un progres profesional propriu-zis; instructorul este mai mult un ajutor, un catalizator decât un instructor în sensul strict al cuvântului, autoritatea sa schimbându-și natura și expresia; controlul ca atare dispare, cel puțin în formele clasice de verificare a cunoștințelor intelectuale sau practice, devenind o autoevaluare a indivizilor sau a grupurilor*.²⁶²

Totuși, cu excepția limbilor străine (și, desigur, a disciplinei *Educație fizică și sport*), care utilizau, de regulă, tehnologie didactică activizatoare, și până în anul 1990, aceasta era o prezență rarisimă în procesul didactic autohton.

Miron Ionescu arată că „Activizarea elevilor reprezintă o suită de acțiuni de instruire/autoinstruire, de dezvoltare și modelare a personalității lor prin stimularea și dirijarea metodică a activității pe care o desfășoară”²⁶³.

Ceea ce le conferă specificitate este surprins și în următoarea descriere: „Metodele active, ca formulă de educație centrată pe persoană, au la bază câteva principii:

- profesorii și elevii, iar în alte cazuri părinții sau membrii comunității, își împart responsabilitățile învățării;

²⁶¹ Preferăm acest termen sintagmei „activ-participative”

²⁶² Roger Mucchielli, *Metode active în pedagogia adulților*, trad.: Victoria C. Petrescu, Elvira Balmus, E.D.P., București, 1982, pp. 57 – 58

²⁶³ Miron Ionescu, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2004

- climatul activității trebuie să fie unul care să faciliteze formarea ființei;
- elementul cel mai important este să învățăm cum să învățăm ceea ce ne interesează;
- disciplina necesară activității trebuie să devină autodisciplina;
- evaluarea semnificației învățării trebuie să devină autoevaluare;
- cadrul didactic trebuie receptat ca un furnizor de resurse ale învățării.”²⁶⁴

În ultimul timp, modelul școlii occidentale, eficiența lor dovedită, dar mai cu seamă forma plăcută în care se concretizează aceste metode și tehnici, au făcut ca învățământul românesc să opteze tot mai mult pentru metodele activizatoare în care elevul să fie implicat în propria-i formare, adesea activitatea având o serie de consecințe implicite care decurg de aici: satisfacția imediată, grad de atractivitate crescut, capacitate mare de retenție și de transfer al cunoștințelor, varietate și chiar divertisment (pe fundal de sobrietate, adesea).

Ne alăturăm didacticienilor care pledează pentru utilizarea tehnicilor, metodelor și procedeele activizatoare, însă considerăm că deprinderea lor se face mai bine concret, aplicându-le inițial cu formatori avizați în acest sens, decât citind despre ele. De altfel, după ce cadrele didactice au fost abilitate în utilizarea lor, pot consulta diverse ghiduri care promovează gândirea critică și lucrări destinate fixării și consolidării lor, dar și ilustrării unor contexte de aplicare²⁶⁵.

La disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*, pentru „echiparea” subiectului învățării cu competențele prevăzute în programa școlară (parte a Curriculumului Național), pot fi utilizate toate tehnicile, metodele și procedeele activizatoare moderne consemnate în literatura de specialitate, în funcție de obiectivele operaționale propuse și de particularitățile participanților la actul educațional, având loc selectarea acestora.

Exemple:

- *Știu/ vreau să știu / am învățat*
- *Tehnica „ciorchinelui”*
- *Metoda SINELG*
- *Metoda Mozaic*
- *Ghidul de studiu/ învățare*
- *Dezbaterea academică*
- *Prelegerea intensificată (activizată)*
- *Lectura și rezumarea unui text, în perechi*

²⁶⁴ Elena Mușat, *Învățământul primar*, 4 / 2004, Ed. Miniped, București, 2004, p. 95

²⁶⁵ spre exemplu: Ion Al. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Ed. de Vest, Timișoara, 2000

- *Jurnalul cu dublă intrare*
- *Tehnica „Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt”*
- *Predarea reciprocă*
- *Stabilirea succesiunii evenimentelor*
- *Cubul*
- *Cvintetul*
- *Scrierea liberă*
- *Atelierul de scriere*
- *Investigația comună și rețeaua de discuții*
- *Realizarea unor predicții*
- *Predicția simplă*
- *Predicție pe baza unor termeni dați*
- *Metoda cadranelor*
- *Interviul în trei trepte*
- *Turul galeriei*
- *Linia valorilor*
- *Unul stă, ceilalți circulă*
- *Metoda Horoscopului*
- *STAD / Metoda învățării în grupuri mici*
- *T.G.T./ Metoda turneului între echipe*
- *Metoda R.A.F.T. (Rol/ Auditoriu/Formă/ Temă) ș.a.*

Acestora li se adaugă o serie de metode tradiționale, active, unele reactualizate și argumentate în cele ce urmează.

*

Lucrul cu manualul și cu alte cărți este o metodă didactică utilizată cu succes la toate tipurile de lecții.

Ioan Cerghit arată că „la toate nivelurile învățământului, manualul (cartea) se dovedește a fi unul dintre ajutoarele esențiale în optimizarea activității de învățare, în ridicarea calității muncii didactice”.²⁶⁶

Explicarea modului de utilizare a manualului începe, an de an, din prima oră de *Comunicare în limba română*, respectiv de *Limba și literatura română*, atunci când elevului îi este prezentat respectivul manual. Astfel, la începutul fiecărui an, în învățământul primar, cadrul didactic se cuvine să-i arate elevului elementele individualizatoare ale oricărei cărți și să-l pregătească în vederea trezirii interesului

²⁶⁶ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 175

față de conținuturile disciplinei, prin enumerarea unor obiective ce urmează să se realizeze în decursul aceluia an școlar (în termeni accesibili copilului).

Concret, se intuiește și se verbalizează imaginea de pe coperta cărții, prin conversație cu elevii realizându-se o lectură după imagine, menită să confere atractivitate față de ceea ce vor afla prin studierea disciplinei de care ne ocupăm, dar și să traseze expectații copiilor în legătură cu roadele învățaturii lor. Adesea, pe coperta manualelor, apar personaje (copii) la care se cuvine să se facă trimitere uneori, de-a lungul anului școlar, atunci când se dorește abordarea unei provocări (la disciplina respectivă) *outside the box*, adică făcând un pas lateral față de cadrul restrâns în care nu este vizibilă soluția! Iată de ce, încă de la început, s-ar cuveni ca aceste personaje să fie numite, astfel ca referirea la ele să fie clară! În acest scop, cerem elevilor (căroră ne adresăm) propuneri privind denumirea acelor copii, anunțând regula ca numele propuse să nu se regăsească printre numele din clasă.²⁶⁷ În urma propunerilor de nume exprimate, se recurge la vot pentru a stabili numele atribuite respectivelor personaje.²⁶⁸

Apoi se citesc numele autorilor, titlul exact al manualului, editura la care acesta a apărut, eventual ediția, și anul apariției. Aceste coordonate ale cărții li se vor sublinia elevilor (prin repetarea lor), eventual comparându-se cu cele prezente pe un alt manual sau volum, în ideea înțelegerii de către copii a importanței lor, respectiv a identificării lor în cazurile ulterioare de apel la alte cărți.

Deprinderea muncii cu manualul presupune abilitarea elevului cu două tipuri de tehnici:

- a) tehnici de manipulare a oricărei cărți;
- b) tehnici de muncă intelectuală cu cartea.

Este necesar să li se explice elevilor că manipularea oricărei cărți trebuie efectuată cu grijă, pentru păstrarea aproape intactă a volumului, în condiții de igienă, fără a se îndoi filele sau a le mâzgăli, insuflându-li-se respectul față de carte, ca produs deopotrivă al culturii și civilizației. Eventualele însemnări ale temei sau sublinieri se vor face numai cu creionul și pe marginea paginii, pentru a putea fi șterse cu ușurință și pentru a nu afecta textul tipărit. Oferirea unui semn de carte învățăceilor (realizat cu ușurință chiar de către cadrul didactic) ar fi un act de

²⁶⁷ Dacă cei care și-ar propune numele ar întâlni acordul colegilor, ar putea fi resimțiți drept „privilegiați”, dar, după ce le vor fi invocate numele personajelor (omonime cu ale elevilor din clasă), ar putea simți disconfort și derută, neștiind la cine se face apel! Pe de altă parte, cei care și-au propus numele personajelor, dar nu au obținut acest lucru, ar putea simți frustrare.

²⁶⁸ Iată o posibilă modalitate de a valorifica acest lucru ulterior: atunci când elevii sunt în impas (au rezolvări/soluții sau răspunsuri diferite, chiar opuse), cadrul didactic poate spune: „Oare, Mihai, pentru ce răspuns ar opta?... Dar Anca?...?”

generozitate și i-ar ajuta în efortul de a întreține într-o stare bună pentru mai mult timp manualul (decât în cazul neutilizării acelui semn), în condițiile răsfoirii frecvente a respectivului manual.

Deprinderea tehnicilor de muncă intelectuală cu cartea se realizează treptat, începând odată cu precizarea și identificarea elementelor individualizatoare ale acesteia. Elevii vor fi îndrumați să se orienteze în receptarea textului scris conform cu posibilitățile lor de a înțelege și a aplica ceea ce învață, în acord cu prevederile programei școlare. Profesorul are sarcina de a supraveghea activitatea independentă a elevilor și a interveni cu explicații în momentele dificile, pentru a-i ajuta pe elevii care întâmpină unele dificultăți. Apelul la dicționare, enciclopedii ilustrate și la culegeri de texte literare (sau la alte volume) îi ajută considerabil pe elevi, punându-se astfel bazele educației permanente și ale autoinstruirii.

Lucrul cu manualul poate înlocui uneori momentele de expunere realizate de către cadrul didactic, fiind preferabil efortul propriu al elevilor în însușirea materiei. De altfel, Ioan Cerghit consideră că „în condițiile în care toți elevii au pe bancă manualele necesare și de calitate, comunicarea pe cale orală a noilor cunoștințe pare uneori de-a dreptul anacronică”.²⁶⁹ Desigur că afirmația nu se verifică la clasa I.

Văzând în reflecția personală *un antidot al învățării superficiale*, Ioan Cerghit recomandă practicarea metodică a reflecției, atât *ca aptitudine*, cât și *metodă de muncă intelectuală*, alături de studiul individual.

Analiza lingvistică este metoda specifică studierii faptelor de limbă, alături de conversație. Ea se bazează pe fapte de limbă bine alese, surprinzând probleme esențiale studierii limbii române în școală, într-o ordine stabilită de programele școlare și prin folosirea lor creatoare de către învățător.

Analiza lingvistică are o eficiență deosebită pentru faptul că îi ajută pe elevi să cunoască limba română atât sub aspect teoretic, cât mai ales sub aspect concret-aplicativ, în situația de comunicare verbală, cultivându-le totodată exprimarea, dezvoltându-le spiritul de observație, puterea de generalizare, de analiză și formarea unor priceperi și deprinderi.

În funcție de compartimentul limbii la care se concretizează, analiza lingvistică poate fi: fonetică, lexicală, morfologică, sintactică, stilistică și a ortografiei și a punctuației.

În învățământul primar, se realizează toate tipurile de analiză lingvistică, însă diferit, de la o clasă la alta. Astfel, dacă în clasa I predomină analiza fonetică, fiind

²⁶⁹ ibidem, p. 177

însă folosită și analiza lexicală și punându-se bazele analizei punctuației (pentru punct și semnul întrebării), în clasa a II-a diversificându-se analiza punctuației și a ortografiei, începând din clasa a III-a, se apelează la analiza morfologică, sintactică și stilistică.

Povestirea

Funcția soteriologică a actului povestirii este motivată în literatura beletristică cu peste zece secole în urmă, de autorul anonim al culegerii de povești orientale *O mie și una de nopți* (traduse în secolul X din limba persană în arabă), întrucât captarea atenției regelui Șahriar (și implicit a lectorului!), era de natură să-l determine să renunțe la uciderea soției sale Șeherezada, care probează cu înțelepciune magia povestirii.

Mai târziu, în *Decameronul* (scris între anii 1350-1355), Boccaccio motivează logico-afectiv preferința pentru petrecerea timpului prin spunerea, respectiv ascultarea de povești, reliefând superioritatea acestui act față de joc. Astfel, o voce narativă argumentează opțiunea pentru acest *loisir*: „dar dacă ar fi să-mi ascultați îndemnul, n-am petrece această vreme de arșiță a zilei jucând șah sau table căci **jocul aduce unuia dintre părtași mâhnire, fără să-l mulțumească din plin nici pe celălalt sau pe aceia care privesc –, ci mai degrabă povestind, căci cel ce spune o poveste desfată deopotrivă pe toți câți îl ascultă**”²⁷⁰[s.n.].

Paola Santagostino, în lucrarea *Cum să te vindeci cu o poveste*, vede în poveste un act terapeutic, oferind sugestii de realizare în acest sens, dar realizează deopotrivă o pledoarie pentru povestirea basmelor copiilor. Astfel, cercetătorul arată că, în vreme ce răspunsurile adulților la *de ce* –urile copiilor par adesea *conversație de-a surda*, „*basmul ne spune de ce*, basmul vorbește întotdeauna despre înțelesul celor ce se petrec în lume. /.../ *Basmele pun întotdeauna o problemă. /.../ Basmul îi duce pe copii de mână spre ieșirea din situații /.../ îngrozitoare. /.../ în basme copiii înving.*”²⁷¹ Autoarea concluzionează: „Abandonarea povestirii basmelor înseamnă abandonarea celei mai bune căi de acces spre lumea fantastică în care trăiește cufundat copilul, înseamnă să-l privăm de un sprijin util, mai mult, indispensabil, atunci când își înfruntă și își rezolvă angoasele...”²⁷²

Ca modalitate de receptare a unei opere literare, povestirea textului artistic presupune:

²⁷⁰ Giovanni Boccaccio, *Decameronul*, trad. Eta Boeriu, EPL, 1966, vol. I, pp. 34-35

²⁷¹ Paola Santagostino, *Cum să te vindeci cu o poveste*, Ed. Humanitas, București, 2008, pp. 24-25

²⁷² ibidem, p. 26

- relatarea amplă a conținutului pornind de la planul dezvoltat de idei la persoana a III-a, în general la timpul perfect compus;
- referiri la personaje;
- apelul la anumite expresii din text;
- redarea prin vorbire indirectă a dialogurilor;
- originalitate în exprimare.

Povestirea – metodă de învățământ

Povestirea, ca formă de activitate pentru dezvoltarea capacității comunicaționale verbale, de îmbogățire și nuanțare a vocabularului la elevi, îmbracă două forme: povestirea învățătorului și povestirea elevilor.

În învățământul primar, povestirea poate forma obiectul unei activități didactice (lectură) sau constituie o metodă utilizată într-un anumit moment al unei lecții.

În primul caz, cadrul didactic trebuie să țină seama de anumite criterii pentru succesul acestei activități:

- cunoașterea particularităților de vârstă și a altor factori (nivel cultural, orizont informațional, expectații), astfel încât operele recomandate să întrunească valențele formativ-instructive ale literaturii pentru copii;
- cunoașterea conținutului operei astfel încât să fie prezentată coerent și expresiv;
- să realizeze o lectură explicativă, astfel încât elevul să înțeleagă mesajul fără să aștepte până la sfârșitul expunerii;
- să dimensioneze bine timpul expunerii, adaptându-se la condițiile de care dispune, recurgând, eventual, la unele resurse materiale (diafilme, diapozitive, imagini) auxiliare;
- să-și pregătească atent intervențiile personale pe care le va face.

Timbrul vocii cadrului didactic în cazul (re)povestirii s-ar cuveni să fie precum un strai de sărbătoare: elegant, nou (expresiv, necunoscut ascultătorilor), care să le stârnească interesul, să-i „transporte” în universul ficțional și să le capteze astfel atenția.

Olga Duțu arată că „Nivelul participării elevilor la discuții măsoară reușita povestirii”.²⁷³

Povestirea învățătorului reprezintă atât o sursă de informații, cât mai ales un model de comunicare, din perspectivă fonetică, lexical-semantică, a corectitudinii gramaticale și a expresivității.

²⁷³ Duțu, Olga, *Nevoia de dialog*, Ed. Europolis, Constanța, 1998, p. 114

Povestirea elevilor, la rândul ei, se concretizează sub două forme: repovestire (unui text cunoscut prin intermediul povestirii învățătorului) și povestirea – unui text citit, a unei experiențe/ întâmplări personale, a unei situații imaginate.

Povestirea elevilor poate fi liberă, după un plan, după imagini, cu început dat, după model dat sau *creată independent, prin combinarea a două povestiri cunoscute*.²⁷⁴

La intrarea în școala primară, mai ales dacă au frecventat grădinița, elevii au deja numeroase exerciții de participare la activitatea de povestire, astfel că s-ar cuveni să povestească asemănător unui adult, urmând acum să-și rafineze povestirea fie prin adăugarea unor judecăți de valoare asupra acțiunilor personajelor, fie prin esențializarea relatării.

*

Încercând să propună *predarea ca o poveste*, Kieran Egan, prezintă drept *model alternativ* planul acestei povești:

„1. Identificarea importanței:

Ce este cel mai important în legătură cu o temă?

De ce trebuie să conteze pentru copii?

Care sunt lucrurile afective pe care le conține și care îi implică pe copii?

2. Identificarea opozițiilor binare:

Care dintre opozițiile binare puternice înglobează cel mai bine importanța temei?

3. Organizarea conținutului sub forma poveștii:

3.1. Ce conținut înglobează în modul cel mai dramatic opozițiile binare pentru a da semnificație temei?

3.2. Ce conținut pune cel mai bine tema într-o formă de poveste?

4. Concluzie:

Care este cea mai bună modalitate de rezolvare a conflictului dramatic conținut în opozițiile binare?

Ce grad al medierii acestor opoziții ar trebui să căutăm?

5. Evaluare:

Cum poate cineva ști dacă tema a fost înțeleasă, dacă importanța sa a fost pricepută și dacă a fost învățat conținutul?”²⁷⁵

Autoarea propune *predarea ca o poveste* la toate disciplinele din învățământul primar, exemplificând scenariul didactic pentru care optează, întrucât „Povestea are

²⁷⁴ Silvia Nuță,, *Metodica predării limbii române în clasele primare*, vol. II, Ed. Aramis, 2000, p. 20

²⁷⁵ Kieran Egan, *Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculum-ului în școala primară (sic!)*, cap. *Modelul formei poveștii*, Ed. Didactica Press, București, 2007, pp. 51 – 52

un rol universal cultural important. Puterea poveștilor de a-i implica pe copii, de a le stimula imaginația și de a le lărgi experiența, simpatiile și înțelegerea, este ignorată cu costuri educaționale considerabile”.²⁷⁶ În plus, „rutina de a asculta povești poate stimula o întreagă gamă de abilități cognitive. Copiii care ajung să înțeleagă povești extrem de sofisticate ajung la necesitatea de a dezvolta un simț al cauzalității extrem de subtil. Ei se familiarizează cu o paletă extrem de largă de emoții umane și cu modalitățile de a răspunde la acestea: o poveste bună va stimula simpatia și va dezvolta în mod activ viața emoțională. Ele sunt, după spusele lui Ted Hughe niște «mici fabrici de înțelegere»”.²⁷⁷

Aceeași importanță o acordă autoarea și jocului și glumei, pe aceasta din urmă considerând-o „poveste miniaturală”.²⁷⁸

Descrierea

Cadrul didactic apelează la descriere pentru a prezenta diverse aspecte ale realității înconjurătoare, precum obiecte, ființe, fenomene ale naturii, atât în cazul în care acestea nu sunt cunoscute elevilor, cât și pentru a le forma acestora capacitatea de a reda prin cuvinte imaginea unui obiect, acțiuni. Ea poate fi statică sau dinamică.

Prin expunerea repetată la descriere, subiecții învățării pot asimila modul în care ea se concretizează, având ulterior posibilitatea să o utilizeze în diverse momente de-a lungul vieții.

Explicația este metoda prin care cadrul didactic prezintă o expresie sau un cuvânt, apoi îi analizează conținutul, semnificațiile. Se poate utiliza însă și în elucidarea cerințelor oricăror sarcini de învățare, atunci când ele sunt neclare elevilor.

Instructajul se folosește pentru activitățile practice și constă în comunicarea sarcinilor, a regulilor de ordine și disciplină pe care trebuie să le respecte elevii.

Și organizarea pe grupe necesită instructaj, atât general (valabil în orice tip de activitate), cât și specific, în vederea îndeplinirii unei sarcini sau a realizării unui produs.

²⁷⁶ ibidem, pp. 99 – 100

²⁷⁷ ibidem, p. 100

²⁷⁸ ibidem, p. 101

Conversația este o metodă pe scară largă la toate clasele și la toate disciplinele în funcție de scopul urmărit, fiind nelipsită nicio lecție de limbă și comunicare.

Conversația este o metodă cu un rol important în studierea limbii române, întrucât presupune exersarea limbajului elevilor, antrenarea lor în studierea faptelor de limbă, în descoperirea unor reguli gramaticale, cultivând exprimarea corectă, fluentă, logică, nuanțată/ plastică și abilitatea de a folosi vorbirea dialogată.

Taxonomiile referitoare la tipurile de conversații sunt numeroase și pe unele le-am redat anterior, atunci când am vorbit despre convorbire, activitate comună în grădinița de copii bazată pe metoda conversației. Acum doar completăm/ sintetizăm prezentarea anterioară.

Literatura de specialitate indică două forme de conversație: **euristică** (socratică, când cadrul didactic le stimulează și le orientează elevilor gândirea, din aproape în aproape²⁷⁹) și **catihetică** (solicitând preponderent memoria).

În funcție de scopul conversației, se mai vorbește și despre:

- **conversația de reactualizare:** recapitularea cunoștințelor dar într-un moment dat al lecției constituie un eveniment al învățării;
- **conversația de fixare** (poate lua forma de recapitulare la sfârșitul lecției;
- **conversația de verificare** (în scopul unui feedback, de regulă, în urma aplicării evaluării).

În funcție de modul de realizare a conversației, distingem două mari rețele de comunicare, ce se realizează prin:

- conversație pe verticală: elev – cadru didactic și cadru didactic – elev;
- conversație pe orizontală: între elevi sau între profesori (când activitatea didactică, adesea integrată, este realizată de minimum două cadre didactice).

Conversația pe verticală poate fi o metodă pasivă și tradițională; este necesară și o conversație pe orizontală, în ideea activizării elevilor și a implicării lor în procesul formativ – instructiv.

Conversația trebuie să îndeplinească unele condiții²⁸⁰:

- să se sprijine, sistematic, pe fapte de limbă;
- să se ridice de la fapte la noțiuni și reguli generale, elevii fiind puși să observe, să compare, să formuleze concluzii și să le ilustreze cu exemple noi;
- să solicite gândirea elevilor (prin argumentarea răspunsurilor).

²⁷⁹ cadrul didactic adresează întrebări elevilor pentru a-i conduce la descoperirea unor lucruri noi, bazate pe cunoștințe deja deținute.

²⁸⁰ apud Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed Polirom, Iași, 1999, p. 26

La rândul lor, întrebările să solicite o singură informație, să fie clar formulate și să nu conțină/sugereze răspunsul, începând variat (de exemplu: *Care este/sunt...? Cum ...? Ce credeți despre....? De ce...? De unde știm că...?* etc.)

Conversația poate viza aspecte și teme diverse: obiecte, întâmplări și situații din mediul cunoscut copilului, aspecte din natură și din viața oamenilor, utilizând sau nu material iconografic, dar mai ales conținuturi de învățământ legate de textele suport propuse de manuale, ca mijloace de îndeplinire a obiectivelor școlare.

În ideea asigurării interdisciplinarității, dar și a conferirii de atractivitate actului predării-învățării-evaluării, cadrul didactic poate să organizeze conversația sub formă de interviu, simulând o situație reală, îmbinând astfel această metodă cu jocul de rol.

Problematizarea presupune rezolvarea unei situații problemă create de cadrul didactic, adică rezolvarea unei stări conflictuale în gândirea elevilor, generată de relația dintre experiența lor anterioară (informații, obișnuință de a judeca) și perspectiva nouă, impusă de sarcina didactică.²⁸¹

C. Cucoș consideră problematizarea „predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme și reprezintă una din cele mai utile metode, prin potențialul ei euristic activizator”.²⁸²

Constantin Parfene, plecând de la observațiile lui Ioan Cerghit și ale lui Jean Piaget, considera că „o întrebare devine problemă când generează o nedumerire, o incertitudine, o neliniște, care alertează subiectul ca un conflict lăuntric, rezolvabil prin tatonări repetate, prin demonstrații și argumentări raționale”²⁸³.

Trebuie făcută o distincție între *problemă* (ca exemplu de aplicare a unor reguli) și *situația-problemă* care presupune contradicții (reale sau aparente) între cunoștințele deținute și ce este nou: „o *situație-problemă* desemnează a situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități (deopotrivă cognitive și motivaționale) incompatibile între ele. Pe de o parte, *experiența anterioară*, iar pe de altă parte, *elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul* cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare și descoperire, spre intuirea unor noi soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou”.²⁸⁴[s.a.]

²⁸¹ apud Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, p. 27

²⁸² Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Ed Polirom, Iași, 1996, p. 92

²⁸³ Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed Polirom, Iași, 1999, p. 56

²⁸⁴ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 156

O altă distincție se face între problemele reale și pseudo-probleme, în ultimul caz răspunsul fiind conținut în text sau se deduce fără stabilirea unor conexiuni noi).

Un exemplu de *secvență didactică problematizantă*²⁸⁵, concepută de G. Beldeșcu, poate fi produsă de omisiunile susceptibile de a fi completate diferit:

- „1. Ei sunt *bolnav*-
2. Au rămas *leneș*-
3. Vin *copi*- de la școală.
4. Culege *frag*- coți în pădure.
5. Îi tulbură liniștea *trecător*- gălăgioși.
6. *Elevi*- sunt toți.
7. *Puțin*- vânători de la noi dau atenție potârnicilor.”²⁸⁶

Rezolvarea situației-problemă create constă în explicarea faptului că, în funcție de felul în care este completat cuvântul subliniat neterminat, fiecare propoziție să transmită un mesaj sau altul.

Se va compara, spre exemplu, propoziția *Ei sunt bolnavi*. cu *Ei sunt bolnavii*. În vreme ce, în primul caz, *bolnavi* este un adjectiv și aduce o precizare a unei însușiri, în cel de-al doilea caz, cuvântul *bolnavii* este un substantiv, presupunând o specificare operată în legătură cu un context anterior, în care au fost aduși în discuție. Astfel, în prima situație se comunică o informație referitoare la starea de sănătate a unor subiecți, în timp ce, în a doua situație, se face identificare cu sau se indică subiecții despre care s-a discutat anterior.

O altă situație conflictuală se poate naște prin intonație și prin accentuarea unui cuvânt sau a altuia, atunci când textul este scris și poate transmite mesaje diferite, în funcție de modul în care este rostit.

Uneori posibilitatea plasării diferite a accentului – și lexical și frastic –, nemarcat grafic, creează ambiguitate semantică, mesajul fiind interpretat în funcție de intonație. Astfel, cuantificatorul *puțin*, antepus substantivului, poate însemna atât „nu mult” (când este accentuat), cât și „ceva”, o cantitate însemnată (când nu este accentuat)²⁸⁷.

- Ambiguitate dată de accentul lexical:

Este o haină. (haină / haină)

- Ambiguitate dată de accentul frastic:

Mai avem puțin de mers. vs. *Mai avem puțin de mers.*

²⁸⁵ apud idem

²⁸⁶ ibidem, pp. 56 – 57

²⁸⁷ vezi ****Gramatica limbii române*, vol. II – *Enunțul*, Ed. Academiei Române, București, 2005, p. 943

sau:

Ionel trebuie să citească. (nu altcineva)

Ionel trebuie să citească. (este obligatoriu, necesar)

Ionel trebuie să citească. (nu să facă altceva)

Lectura explicativă este o metodă folosită la ciclul primar în vederea accesibilizării receptării textului literar, apelând la o serie de alte metode precum conversația, explicația, povestirea și demonstrația, care îmbină actul lecturii cu explicațiile necesare înțelegerii textului. În ciclul achizițiilor fundamentale, se poate rezuma la identificarea cuvintelor necunoscute sau a căror semnificație le este necunoscută elevilor, explicitarea acestora și integrarea în noi enunțuri (în vederea facilitării retenției lor).

Începând din clasa a treia, lectura explicativă presupune „citirea integrală a textului, citirea pe fragmente și analiza acestora, realizarea planului de idei, conversația generalizatoare cu privire la conținutul textului, reproducerea/povestirea textului pe baza conținutului, printr-o exprimare cât mai originală, citirea finală, de încheiere.”²⁸⁸

Exercițiul (<lat. *exercitium* – practică, deprindere, aplicare) presupune *efectuarea conștientă și repetată a unor operații și acțiuni, în scopul formării de priceperi și deprinderi (motrice și intelectuale), al consolidării cunoștințelor dobândite, al dezvoltării operațiilor gândirii și a capacității creatoare a copiilor.*²⁸⁹

Ioan Nicola arată că „exercițiul constă în aceea că se desfășoară în mod algoritmic și se încheie cu formarea unor priceperi, deprinderi și operații ce vor putea fi aplicate în rezolvarea altor sarcini mai complexe”.²⁹⁰

În funcție de aspectul vizat, exercițiile sunt motrice și operaționale (exercițiile care contribuie la formarea operațiilor intelectuale). Exercițiile se practică de-a lungul întregii durate a școlarității. Pentru ca exercițiile să fie eficiente, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere ca elevii:

- să cunoască scopul exercițiului propus;
- să cunoască regulile și principiile la care pot apela pentru rezolvarea lui;
- să înțeleagă modelul acțiunii;

²⁸⁸ Duțu, Olga, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Ed. Europolis, Constanța, 2002, p. 41

²⁸⁹ apud Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, p. 29

²⁹⁰ Ioan Nicola, *Pedagogie*, Ed. Pedagogică, R.A., București, 1994, p. 328

- să-l execute de câteva ori pentru a-l însuși;
- să parcurgă exercițiile gradat, de la cele simple la cele complexe;
- să beneficieze de verificări, ideal imediat după rezolvare.

În același timp, exercițiile trebuie:

- să fixeze cunoștințele teoretice relativ la un capitol, categorie morfologică, sintactică, ortografică, de punctuație etc.;

- să creeze abilități de transpunere a acestora în practică;

- să dezvolte deprinderea de muncă independentă a elevilor;

- să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoștințele teoretice ale elevilor;

- să stimuleze capacitățile creative ale acestora, făcând pasul de la operații mintale la structuri operaționale;

- să înlăture „uitarea”, tendințele de interferență (confuzie);

- să mijlocească transferul cunoștințelor morfo-sintactice de la un capitol la altul, de la o structură la alta a fenomenului gramatical.²⁹¹

Exercițiul se utilizează încă din clasa I în deprinderea cititului și a scrisului și se utilizează apoi de-a lungul întregii școlarități. În plus, există o mare varietate de exerciții. La clasa I și a II-a se aplică:

- exerciții de citire a unor cuvinte, a unor propoziții;

- exerciții de construire a unor cuvinte prin asocierea unor silabe diferite;

- exerciții de formare de cuvinte noi prin diferite modalități;

- exerciții de stabilire a ordinii cuvintelor într-o propoziție dată;

- exerciții de construire a unor texte scurte;

- exerciții de stabilire a sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la context;

- exerciții de dialog, conversații în grup pe teme diferite;

- exerciții de sesizare a semnificației textului cu ajutorul imaginii;

- exerciții de formulare a unor întrebări;

- exerciții de descriere a caracteristicilor unor ființe și lucruri;

- exerciții-joc de stabilire a acordurilor gramaticale (fără referire la terminologia gramaticală);

- exerciții-joc de sinonimie, de antonimie, de omonimie (fără menționarea terminologiei);

- exerciții de completare a unor aritmogrife, rebusuri etc.;

- exerciții de transformare a propozițiilor simple în propoziții dezvoltate;

²⁹¹ Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2002, p. 137

- exerciții de identificare și de relatare într-o succesiune logică a propozițiilor prezentate într-un text narativ;

- exerciții de integrare a achizițiilor lexicale noi în enunțuri proprii;

- exerciții de utilizare a dicționarilor;

- exerciții de exprimare a unor judecăți de valoare asupra unor fapte și întâmplări cunoscute.

La clasele a III-a și a IV-a, exercițiile se diversifică prin:

Exerciții de recunoaștere

- Exercițiile de recunoaștere simplă (au o unică cerință și anume identificarea dintr-un text a anumitor fapte de limbă; ex.: *Identificați adjectivele din textul:...* sau *Subliniați pronumele formate de litere consecutive în următoarele cuvinte: Celia, Voicu, tunel, căței, ceapă, mereu, perele, reînnoi*)

- Exerciții de recunoaștere și grupare (ex.: *Identificați și grupați*)

- Exerciții de recunoaștere și motivare (ex.: *Subliniați cuvintele care conțin grupul „nn” și argumentați scrierea lor, în textul:*)

- Exerciții de recunoaștere prin diferențiere (pentru discriminarea paronimelor, prin cerințe precum: *Alegeți forma corectă a cuvintelor*²⁹² ...)

Exercițiile cu caracter creator

- Exerciții de modificare (ex.: *Înlocuiți cuvintele subliniate cu termeni cu înțeles opus/ același înțeles* sau: *Transformați următoarele propoziții simple în propoziții dezvoltate ...*)

- Exerciții de completare (de enunțuri, de cuvinte...)

- Exerciții de exemplificare

- Exerciții de exemplificare liberă (ex.: *Dați trei exemple de substantive proprii, nume de ape*)

- Exerciții de exemplificare dirijată (ex.: *Găsiți cuvinte care au același sens cu expresiile: ...*)

Exerciții ortografice și de punctuație (copierea, transcrierea, dictarea, autodictarea)

Exerciții ludice/ exerciții-joc ș.a.

În opinia pedagogilor, succesul exercițiului depinde de respectarea frecvenței aplicării acestei metode, astfel: la începutul abordării unui tip de exercițiu, acesta se repetă la intervale mici de timp, apoi mai rar, deoarece eșalonarea exercițiilor este preferabilă aplicării lor frecvente.

²⁹² În învățământul primar, elevii pot fi solicitați să selecteze numai dintre paronime sau dintre ortograme, în niciun caz însă nu li se va propune o formă eronată, pe care, văzând-o scrisă, ar putea-o reține (chiar în condițiile în care, inițial, au identificat-o ca incorectă).

Demonstrația. Apelul la această metodă este susținut prin faptul că elevii rețin 20% din ceea ce ascultă, 30% din ceea ce văd, dar 65% din informațiile primite prin auz și văz.

Demonstrația este o metodă didactică tradițională, care presupune folosirea unor raționamente logice însoțite de utilizarea concomitentă a unor mijloace intuitive (scheme, planșe etc.), pentru a concretiza vizual relațiile abstracte din limbă.

Ea facilitează elevului înțelegerea sensului structurii de bază a unor fenomene lingvistice, prin conlucrarea celor două sisteme de semnalizare, al cuvintelor și al imaginilor. Cuvântul poate constitui o sursă intuitivă atunci când reușește să trezească în mintea elevului anumite imagini și reprezentări despre obiectele, fenomenele și procesele din realitatea prezentă sau trecută care nu pot fi percepute în mod nemijlocit.

Metoda demonstrației „este supusă, în contextul modernizării metodologiei didactice contemporane, unui proces de renovare procedurală, pentru implicarea elevilor în acțiunea de clarificare a unor fapte de limbă cu grad sporit de dificultate, pentru a înțelege resorturile raționale ale conținutului lor”²⁹³

În studierea faptelor de limbă, metoda demonstrației poate îmbrăca forme variate: ilustrarea unor acțiuni concrete pentru a înțelege ce exprimă anumite verbe; imagini plastice pentru a arăta însușiri exprimate de adjective; scheme simple.

La clasa I, se utilizează demonstrarea acțiunilor:

- executarea literei în aer, însoțită de explicarea acțiunii;
- demonstrația figurativă (se arată elevilor planșa cu litera descompusă și apoi cu ea întreagă);
- demonstrația cu ajutorul proiectărilor fixe sau dinamice.

Pentru a înțelege omonimele, fără definiție, se prezintă elevilor:

- un corn – produs de panificație/patiserie, un corn – instrument muzical, un corn – excrescență de pe osul frontal al rumegătoarelor și un corn – arbust cu fructe roșii.
- o broască – animal, o broască – plantă arborescentă exotică și o broască – mecanism montat la uși.

Li se demonstrează astfel faptul că un singur cuvânt poate desemna mai multe lucruri/ obiecte/realități, fără legătură între ele.

²⁹³ Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală, ghid teoretico-aplicativ*, Ed. Polirom, 1999, p. 57

Metoda algoritmizării. Algoritmul presupune o serie de operații desfășurate într-o anumită ordine, conducând la rezolvarea corectă a unei sarcini didactice. Algoritmii pot fi reguli gramaticale, ortografice.

Exemplu: precizarea categoriilor gramaticale ale unei părți de vorbire (în cadrul analizei morfologice a unui cuvânt).

Instruirea asistată de calculator, utilizată în cadrul lecțiilor de *Comunicare în limba română*, permite utilizarea unor programe de învățare a citit-scrisului, dar și suportul unor activități integrate, însă „difuziunea instruirii asistate de calculator în practica școlară implică adoptarea unei strategii care presupune cu necesitate munca în echipă, precum și asigurarea anumitor condiții, cum sunt: adaptarea educației la necesitățile actuale și de perspectivă ale societății, /.../ îmbogățirea și modernizarea permanentă a sistemelor de învățământ, /.../ informatizarea progresivă și accelerată a diferitelor sectoare ale vieții economico-sociale /.../, realizarea de progrese în domeniul informaticii, al calculatoarelor și al tehnologiilor de comunicare”²⁹⁴.

Desigur că informatica a înregistrat progrese spectaculoase, se impune doar selectarea inspirată a unor programe care să realizeze contexte pentru aplicații ale conceptelor, teoriilor, cunoștințelor predate/învățate.

Metode de simulare. Se pot simula (să se dea impresia de adevărat a ceva inexistent) procese, acțiuni, fenomene prin jocuri didactice, prin dramatizare și joc de rol. Învățarea prin dramatizare presupune citirea pe roluri sau interpretarea unor scenete.

Jocul de rol este o variantă a dramatizării, având ca efecte dezvoltarea capacității de comunicare, a capacității de ascultare activă, a empatiei, ajutând la rezolvarea unor probleme de viață și oferind alternative pentru soluționarea ei.

Așa cum arată Estera Nicolescu, „jocul de rol se poate utiliza la orice vârstă cu efecte formative multiple:

- asigură participarea ideală a partenerilor de joc, fapt ce reflectă nivelul de activizare reală a elevilor;
- dezvoltă relațiile interpersonale de colaborare și competiție;
- formează convingeri și atitudini;
- evidențiază comportamente corecte (dezirabile) și incorecte (indezirabile);
- facilitează înțelegerea relațiilor de cauzalitate din lume;

²⁹⁴ Miron Ionescu, Ioan Radu (coord.), *Didactica modernă*, ed. a II-a, revizuită, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p. 159

- subliniază importanța dialogului în soluționarea problemelor ce se ivesc;
- promovează căutarea de alternative în rezolvarea problemelor de viață.”²⁹⁵

La clasele I-IV, dintre variantele jocului de rol, se pot aplica cu succes *jocurile cu rol prescris* (când elevii primesc cazul și descrierea rolurilor) și *jocurile cu rol improvizat* (când se prezintă o situație și fiecare participant trebuie să-și construiască și să interpreteze rolul).

Conform lui Lynne Muirhead²⁹⁶, **jocul de rol** presupune nouă pași:

1. pregătirea pentru prezentarea situației problemă (se face prin întrebări asupra unei situații anterioare, gen *Ce s-a întâmplat? Când s-a întâmplat? De ce s-a întâmplat?*);
2. prezentarea situației (prin povestirea cadrului didactic, prin mijloace audio-vizuale);
3. identificarea problemei (prin întrebări, gen *Ce problemă a întâmpinat personajul?*);
4. rezolvarea inițială a problemei (se cer soluții pentru rezolvarea conflictului, se conturează o soluție. *Ce credeți că ar trebui să facă personajul?*);
5. interpretarea unui rol (de către elevul care a propus soluția acceptată);
6. discutarea soluției și a consecințelor ei (*S-ar fi putut întâmpla așa acest lucru? De ce?*);
7. căutarea alternativei (*Există și alte căi de rezolvare?*);
8. explorarea alternativelor prin „interpretarea unui rol” și prin discuții;
9. luarea deciziei (după reamintirea, de către învățător, a tuturor soluțiilor propuse, urmează compararea lor și selectarea celei mai bune căi de rezolvare a problemei).

Jocul de rol (*role playing*) reprezintă „o formă de aplicare și utilizare în învățământ a psihodramei – metodă psihoterapeutică creată de J.B. Moreno în anul 1921 și intrată în circulație mai ales după 1934. El face parte din categoria metodelor active de predare – învățare și se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene, sisteme etc.”²⁹⁷

La disciplina *Limba și literatura română*, recomandăm utilizarea jocului de rol atât ca metodă de receptare a textului literar, de dezvoltare a vorbirii dialogate și de dezvoltare a capacității de comunicare orală, în general, cât și ca modalitate de

²⁹⁵ Estera Nicolescu, *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*, Ed. Egal, Bacău, 2003, p. 63

²⁹⁶ apud Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Ed. Emia, Deva, 2002, pp. 31-32

²⁹⁷ Ionescu, Miron, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2004, p. 154

stimulare a creativității și a gândirii critice (dacă se respectă cei *nouă pași*, prezentați anterior).

Jocul

Problematica jocului a fost de-a lungul timpului în atenția a diverși specialiști: psihologi, pedagogi, sociologi, antropologi și filosofi, care au recunoscut și argumentat valențele formative ale activității ludice, din perspective foarte variate, unele contradictorii.

Edouard Claparède²⁹⁸ susține că funcția principală a jocului este aceea de a permite individului să-și realizeze eul, să-și manifeste personalitatea într-un cadru care-i permite acest lucru. El recunoaște și funcțiile de divertisment, relaxare, agent de manifestare socială și de transmitere a ideilor și obiceiurilor de la o generație la alta.

Constituind activitatea preferată de copii și cultivată și în învățământul preșcolar, jocul, față de alte modalități de învățare, va fi utilizat ca metodă didactică și în învățământul primar, eficiența lui fiind dovedită de specialiști ai domeniului și probată de cadrele didactice. De altfel, programa școlară recomandă jocul și exemplifică sarcinile de învățare prin activități ludice.²⁹⁹

Din perspectivă pedagogică, jocul este considerat un mijloc de instruire, o formă de educație, o *modalitate pedagogică-terapeutică*, având astfel o varietate de semnificații de natură constructivă. Prezentate sintetic, acestea subsumează o serie de funcții care sunt complementare sau similare cu cele ale fenomenului educațional în ansamblu. Cea mai generală descriere indică următoarele funcții: adaptivă, formativă, informativă, cathartică, de socializare, de relevare a psihicului.

Ursula Șchiopu identifică trei categorii de funcții ale jocului: *esențiale, secundare și marginale*. Astfel, „Din prima categorie fac parte: *funcția de cunoaștere*, susținută de curiozitate și atenție, *funcția de exercitare completă stimulativă a mișcărilor* (jocurile sportive, cele de mânăuire a obiectelor), ce se manifestă cu preponderență în timpul copilăriei, și funcția formativ – educativă. / Dintre funcțiile secundare, autoarea menționează *echilibrarea, tonifierea* prin activismul general și compensația care au loc în timpul jocului, iar ca funcții marginale identifică *funcția terapeutică*, ce intervine în cazul unor situații problematice atât la copil cât și la adult”.³⁰⁰

²⁹⁸ Claparède, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1975

²⁹⁹ activități ce promovează spiritul jocului.

³⁰⁰apud Tomșa, Gheorghe, *Psihologie preșcolară și școlară*, M.E.C., București, 2005, p. 156

Jocul didactic este deopotrivă o metodă didactică și o activitate de învățare dirijată, îmbinând componenta formativ-instructivă cu cea distractivă.

Jocul didactic are o componentă informativă și una formativă, antrenând numeroși stimuli. Caracterul formativ al jocului constă în:

- exersarea și perfecționarea senzațiilor și a percepțiilor;
- antrenarea memoriei;
- exersarea imaginației și a atenției;
- dezvoltarea gândirii;
- exersarea limbajului.

Jocul didactic are și o vădită valoare educativă, influențând comportamentul copiilor, mai ales prin intermediul regulilor, realizând o formă de socializare a relațiilor în care copiii trebuie să dovedească puterea de stăpânire, spirit disciplinat, spirit critic și cooperant, respectarea partenerilor.

Potrivit lui Gh. Tomșa, „jocul reprezintă o activitate fizică sau mentală fără finalitate practică și căreia i te dedici din pură plăcere. Specific vârstelor copilăriei, clare importantă hotărâre pentru dezvoltarea psihică a copilului”³⁰¹.

Același exeget prezintă avantajele instruirii prin joc: „prin activitatea de joc copiii își formează identitatea personală; învață acte, acțiuni, operații, conduite care îl ajută să rezolve probleme din mediul său; învață să fie mai flexibil în gândire, să creeze soluții diferite, își dezvoltă atenția, motivația, abilități sociale, învață să comunice (vorbi, ascultare, înțelegere)”³⁰² /.../ „Jocul este o bună școală a relațiilor între copii întrucât în acest context sunt acceptați, valorizați și dezirabili ca parteneri aceia care se manifestă corect, cooperant, care își înfrânează emoțiile negative.”³⁰³

Pentru a fi eficient, jocul trebuie să aibă un conținut tematic corespunzător gradului de dezvoltare intelectuală a elevilor, intereselor și preocupărilor lor, să fie organizat în forme originale, antrenante, să dea tuturor elevilor satisfacția participării și să stimuleze calitățile intelectuale ale elevilor.

În învățământul primar, aproape toate conținuturile pot fi predate-învățate prin sarcini de învățare concepute ludic. Astfel, în funcție de obiectivul dominant, se apelează la jocuri fonetice, jocuri gramaticale, jocuri lexical-semantic.

Jocurile fonetice urmăresc dezvoltarea capacității școlarului mic de a pronunța corect toate sunetele limbii. Iată câteva exemple: „De-a trenul”, „Cum face găscă/ ursul/ rața/ albina/ pisica...?”, „Deschide urechea bine”, „Telefonul fără fir”.

³⁰¹ Tomșa, Georghe, *Psihologie preșcolară și școlară*, MEC., București, 2005, p. 152.

³⁰² idem

³⁰³ ibidem, p. 155

Practicate și în grădiniță³⁰⁴, dar și în clasa pregătitoare, acestea contribuie atât la îmbunătățirea pronunției, cât și la dezvoltarea auzului fonematic.

Jocurile lingvistice se împart în două grupe: *jocuri care au drept scop obișnuirea cu sistemul limbii* și *jocuri care au ca obiect dezvoltarea deprinderilor de comunicare*. Este necesar ca învățătorul să știe care este natura jocului didactic, care trebuie să fie regulile jocului lingvistic, când și în ce scop se folosesc jocurile lingvistice în procesul de predare și învățare a faptelor de limbă. Astfel, „Jocul silabelor”, „Completează cuvântul”, „Spune mai departe”, „Cuvinte înrudite”, „Cuvintele se alintă/ Cuvinte alintate”, „Fazan” etc., descrise în numeroase lucrări sau culegeri³⁰⁵, dezvoltă capacitatea de exprimare orală a elevilor mai ales sub aspect lexical-semantic.

Unele jocuri le oferă elevilor prilejul să opereze cu elementele de vocabular în situații gramaticale, cu mult înainte de a se studia teoretic gramatica. De exemplu, prin jocuri didactice, elevii își pot consolida deprinderea de a folosi corect substantivele în cazurile nominativ, genitiv, dativ și acuzativ („Baba-oarba”, „Un tăciune și-un cărbune”), de a face acordul adjectivului variabil cu substantivul determinat („Cutiuța cu surprize”), de a folosi corect timpurile verbului („Roata vremii”).

Există numeroase jocuri didactice prin care se poate învăța și exersa un limbaj figurativ: „Jocul însușirilor” (epitete); jocul „Cele mai potrivite expresii” (limbaj figurat); „Jocul rimei”; jocul „Să comparăm” (comparația); „Propoziția încurcată” (puzzle); jocul „Cât mai multe răspunsuri la întrebare”; jocul „Găsește însușiri omenști pentru fenomene ale naturii și lucruri” (personificare); „Propoziția adevărată”.

Participând la astfel de jocuri, elevul aprofundează cunoștințe de stilistică și semantică.

De fapt, prin aceste jocuri se solicită diverse cunoștințe de limbă și literatură. Textele literare sunt modele de exprimare artistică. Ele conțin, de regulă, comparații, epitete, metafore sau alte figuri de stil, pe care le transmitem elevilor sub formă de expresii artistice. Reluarea cuvintelor recent însușite, în situații de „joc” îi ajută pe elevi să le includă în vocabularul lor activ.

³⁰⁴ Pe unele dintre ele le-am prezentat în cap. *Testarea auzului fonematic*

³⁰⁵ de exemplu: Tatiana Bădică ș.a., *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*, E.D.P., 1974; Constantin Popovici ș.a., *Culegere de jocuri didactice pentru clasele I-IV*, E.D.P., 1971; Ana, Aurelia, Cioflica, Smaranda Maria, *Jocuri didactice pentru educarea limbajului*, Petroșani, Tehno Art, 1999; Florica Mitu, Elena Liliana Barbu, *Limba și literatura română – Culegere de jocuri didactice, ex. și teste de evaluare și autoevaluare*, E.D.P., București, 2004 etc.

„Ora” de liniște

Confrunțați adesea cu stres asociat activității de învățare, dar și cu zgomot generator de oboseală, elevii pot experimenta o capacitate de învățare scăzută și, implicit, performanțe academice scăzute.

Prin urmare, implementarea unor momente de liniște în cadrul procesului educațional prezintă multiple beneficii. Tăcerea, considerată drept un instrument pedagogic, se dovedește a fi nu doar eficientă, ci și valoroasă în facilitarea învățării la toate disciplinele, în special în la disciplinele literare.

Contracararea efectelor indezirabile ale factorilor stresori la elevi și studenți, vizând îmbunătățirea performanțelor academice și starea de bine a acestora, s-a realizat începând de pe la jumătatea anilor 1990, în Statele Unite ale Americii, când Dr. George Rutherford a stabilit programul *Timp de liniște (Quiet Time Program)* – un interval de 15 minute, la începutul și sfârșitul zilei de școală, care le permitea experimentatorilor să practice tehnica Meditației Transcendentale³⁰⁶.

Despre acest program de liniște găsim numeroase referințe, pentru că el a fost răspândit apoi în numeroase școli: „Programul Quiet Time [...] – educație bazată pe conștientizare, a fost emblema Fundației David Lynch încă de la înființarea sa din 2005. De două ori pe zi, timp de 15 minute, de-a lungul unei zile de cursuri, elevii dintr-o școală stau în tăcere. Ei pot alege ce să facă în acele minute: pot medita, pot face ceea ce se numește «lectură mută, susținută» sau pot chiar și să tragă un pui de somn. Cu permisiunea părinților și fiind încurajați de aceștia, majoritatea copiilor preferă să mediteze. Scopul este acela de a avea de două ori pe zi câte o pauză scurtă. /.../ Programul diminuează stresul și îi ajută pe tineri să stea departe de droguri și de alte necazuri. Mai mult decât atât, însă, trezește la viață creierul adolescenților, le stimulează disponibilitatea pentru învățătură și creează un mediu educațional optim în așa fel încât elevii să-și poată dezvolta potențialul creativ, să asimileze cunoștințele, să își îmbunătățească reușitele academice și să își desăvârșească personalitatea.”³⁰⁷

Începând cu anul 2010, constatăm o intensificare a studiilor publicate cu privire la introducerea momentelor de liniște în programul școlar și la consecințele dezirabile observate la elevii care au beneficiat de ele.

³⁰⁶ <https://usa.tm.org/blog/students/pioneering-principal-peace-children/> (accesat: 19.02.2025)

³⁰⁷ Bob Roth, *Puterea transformatoare a meditației transcendente, metoda de calmare a minții care îți va schimba viața*, trad. Cosmin Nedelcu. Ed. Litera, București, 2019, pp. 160-161

Un articol grăitor în acest sens, elaborat în 2008 și publicat în 2010, *Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children*, alcătuit de Lisa Flook, Susan L. Smalley, M. Jennifer Kitil, Brian M. Galla, Susan Kaiser-Greenland, Jill Locke, Eric Ishijima & Connie Kasari³⁰⁸, prezintă o cercetare experimentală (studiu randomizat) efectuată pe 64 de copii din clasele a doua și a treia, având vârste cuprinse între 7 și 9 ani, care au beneficiat de un program constând în alocarea unui timp de 30 de minute, de două ori pe săptămână, de-a lungul a opt săptămâni, de conștientizare prin liniște. Profesorii și părinții au completat chestionare de evaluare a funcției executive a copiilor înainte și după perioada intervențională, datele culese indicând multiple îmbunătățiri în reglarea comportamentală și în învățare, la subiecții cercetării.

În același an (2010), apărea un alt articol, *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, realizat de către Fadel Zeidan, Susan K. Johnson, Bruce J. Diamond, Zhanna David, Paula Goolkasian, în care se arată că, *după patru sesiuni de antrenament de meditație sau de ascultare a unei cărți înregistrate, participanților fără experiență anterioară de meditație le-au fost cuantificate dispoziția/starea de spirit, fluența verbală, capacitatea de codificare vizuală și memoria de lucru. Ambele intervenții au fost eficiente în îmbunătățirea stării de spirit, dar numai un antrenament scurt de meditație a redus oboseala, anxietatea și creșterea atenției. În plus, antrenamentul scurt de mindfulness a îmbunătățit semnificativ procesarea vizual-spațială, memoria de lucru și funcționarea executivă. Descoperirile sugerează că 4 zile de antrenament de meditație pot îmbunătăți capacitatea de a menține atenția, iar efectele se manifestă pe termen lung.*³⁰⁹

Având în vedere factorii generatori de stres, Susanne Vogel și Lars Schwabe, în articolul *Learning and memory under stress: implications for the classroom*³¹⁰, arată că *examele, termenele limită strânse și conflictele interpersonale sunt doar câteva exemple ale numeroaselor evenimente care pot duce la niveluri ridicate de stres atât la elevi, cât și la profesori.*³¹¹ În vreme ce stresul asociat învățării

³⁰⁸ Lisa Flook, Susan L. Smalley, M. Jennifer Kitil, Brian M. Galla, Susan Kaiser-Greenland, Jill Locke, Eric Ishijima & Connie Kasari, *Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children*, în: *Journal of Applied School Psychology*, Volume 26, 2010, Issue 1, <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15377900903379125?scroll=top&needAccess=true> (accesat: 19.02.2025)

³⁰⁹ Fadel Zeidan, Susan K. Johnson, Bruce J. Diamond, Zhanna David, Paula Goolkasian, *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, în: *Consciousness and Cognition*, Volume 19, Issue 2, June 2010, Pages 597-605, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014>

³¹⁰ <https://www.nature.com/articles/npjscilearn201611> (accesat: 19.02.2025)

³¹¹ Vogel, S., Schwabe, L. *Learning and memory under stress: implications for the classroom*. *npj Science Learn* 1, 16011 (2016). <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11> (accesat: 19.02.2025)

(experimentat în timpul învățării) conduce la trăinicia retenției, stresul experimentat anterior și posterior învățării reduce capacitatea de integrare de noi informații în amintirile existente, se arată în același studiu.

Având în vedere datele mai sus prezentate, precum și alte studii pe care spațiul restrâns din prezenta lucrare cu le-a putut cuprinde, recomandăm, ca alternativă la tehnicile și metodele activizatoare valorificabile în actul educațional instituționalizat, din învățământul preșcolar și primar, cultivarea unui moment de liniște în grădiniță, apoi în școală, care se cuvine să înceapă de la un minut în preșcolaritate și să ajungă la 15 minute în învățământul primar.

Astfel de programe nu sunt noi în România. Chiar personal am coordonat un studiu concretizat într-o lucrare de licență, susținută în anul 2024³¹², iar efectele au fost cele dezirabile expectate, însă, pentru că lotul experimental a fost alcătuit doar din 18 subiecți, ipoteza formulată nu s-a transformat în teză, rezultatele obținute fiind însă susceptibile de generalizare, atunci când se lucrează similar, cu loturi având caracteristici asemănătoare celui care a suferit intervenția.

În minutul de liniște (fie că este cultivat în grădinița de copii sau la începutul acestui program, în clasele primare), recomandăm ca, pe lângă luarea măsurilor de asigurare a liniștii și de instructaj cu privire la acest lucru³¹³, să le comunicăm formabililor o posibilă sarcină (de exemplu: să-și imagineze că discută cu un personaj din operă – despre care s-a discutat anterior –, cu autorul operei recent prezentată – cu privire la acțiune sau la personaje –, sau că participă la acțiune).

În vreme ce preșcolarii vor putea să prezinte, după încheierea acestui moment, dacă doresc, ceea ce și-au imaginat (indiferent dacă au respectat sau nu sarcina trasată), elevii, mai ales începând cu clasa a doua, ar putea scrie despre conținutul imaginat (la început, un enunț, apoi ajungându-se la o compunere). Astfel, la elevi, s-ar încuraja creativitatea lor, exersarea comunicării verbale scrise, existând avantaje suplimentare și din realizarea scrisului olograf³¹⁴.

³¹² Constantin, Elena-Adriana, *Lucrare de licență. Valențele cultivării momentelor de liniște în cadrul studierii Limbii și literaturii române*, Universitatea Ovidius din Constanța, 2024

³¹³ Instructajul se referă la durata momentului (care va fi marcată de către profesor), la faptul că se păstrează liniștea (inclusiv tăcerea), că pot păstra ochii deschiși sau îi pot închide (după familiarizarea cu această tehnică, ar fi bine să țină ochii închiși), că, în cazul în care nu reușesc să-și imagineze nimic, pot număra sau privi ceasul, că pot să se așeze într-o poziție relaxantă, diferită de cea obișnuită (dar, desigur, decentă), că vor începe prin a respira de trei ori profund etc.

³¹⁴ A se vedea, în acest sens, art. Mirunei Alexandrescu, din 10.01.2025, *Beneficiile surprinzătoare ale scrisului de mână: Cum îți îmbunătățește memoria și stimulează creierul*, <https://www.omofon.com/beneficiile-surprinzatoare-ale-scrisului-de-mana-cum-iti-imbunatateste-memoria-si-stimuleaza-creierul> (accesat la data: 16.02.2025)

Conștientizarea prin liniște disciplinează mintea, o relaxează, constituind uneori o alternativă fericită la tehnologia didactică activizatoare. Depinde doar de măiestria cadrului didactic să opteze pentru acestea, în funcție de caracteristicile clasei ca grup social și de ceea ce se pliază cel mai bine pe aceste caracteristici, în vederea facilitării progresului școlar și a dezvoltării personale armonioase a elevilor.

Abordarea didactică a textului beletristic, în învățământul primar

În majoritatea covârșitoare a lecțiilor de *Limba și literatura română*, dar și în unele lecții de *Comunicare în limba română*, în special în clasa a doua, suportul didactic al activităților de învățare este reprezentat de un text beletristic.

Pentru utilizarea optimă a acestui text, după lectura model, se impune o lectură explicativă.

Se cuvine ca fiecare cadru didactic să conștientizeze faptul că interpretarea respectivului text începe odată cu citirea lui. Intonația cu care este lecturat respectivul text, și, mai ales, accentul frastic pot face ca un cuvânt, o sintagmă sau un enunț să aibă semnificații diferite, în funcție de modul în care le rostim. În acest sens, strămoșii latini au observat pe bună dreptate că „Non idem est si duo dicunt idem”.

Ceva mai nuanțat se exprima și Radu Beligan cu privire la diferența dintre cuvântul pronunțat și cel scris: „*Diferența dintre cuvântul scris și cuvântul rostit e fantastică. Există cincizeci de moduri de a spune «da» și cinci sute de a spune «nu», dar un singur mod de a le scrie, remarca unul dintre marii dramaturgi ai lumii.*”³¹⁵

Textul-suport *Părerea mea și a crocodilului tată*, o adaptare după Octav Pancu-Iași, inclus într-un manual școlar³¹⁶, construit pe procedeul stilistic al alegoriei, prezintă o discuție între Croco-tatăl, Crocodila-mama și Crocodel-băiatul. La întrebarea mamei sale „Ai putea să-mi spui când vei binevoi să te culci la ora opt?”, Crocodel răspunde: „Când o să am ceas! Nu știu cât e ceasul, de aceea mă culc târziu”.

Un astfel de răspuns poate ilustra cel mai bine „*diferența dintre cuvântul scris și cuvântul rostit*”, dat fiind faptul că, în receptarea și interpretarea mesajului transmis, un rol extraordinar de important îl joacă modul în care este spus.

Nu știm dacă băiatul l-a rostit cu părere de rău că nu are ceas, sau ca pe o scuză pronunțată drăgălaș și expresiv, sau dacă a folosit un ton neutru, cu un subtil reproș că nu deține ceas, după cum nu știm dacă nu cumva l-a spus pe un ton ridicat, nerespectuos, vădit acuzator cu privire la faptul că nu are ceas, astfel că toate aceste tipuri de a-l rosti s-ar cuveni experimentate și analizat fiecare mesaj.

³¹⁵ Beligan, Radu, *Între acte*, Allfa, București, 2013, p. 311

³¹⁶ Mihăescu, M.; Pacearcă Ș., Dulman A., Alexe C., Brebenel O., *Comunicare în limba română – Manual pentru clasa a II-a, partea a II-a*, Ed. Intuitext, București, 2002, p. 12

O astfel de abordare ilustrează o problematizare centrată pe un aspect fonetic, având o serie de consecințe în receptarea și interpretarea mesajului. În mintea copilului care are un anumit accent frastic și o anumită intonație în vedere, dacă viziunea sa diferă de cea transmisă de cel care citește diferit enunțul (fie profesor, fie elev), se naște un conflict între cunoștințele deținute și cele noi, conflict care, din păcate, nu este ușor de rezolvat și, în plus, îi poate confisca atenția.

În funcție de modul în care este rostit, nu doar semnificația mesajului diferă, ci și caracterizarea lui Crocodel, și chiar poziționarea subiectului învățării față de personaj. Astfel, dacă atunci când băiatul l-ar fi rostit cu părere de rău (că nu are ceas), poate fi încurajată empatia cu el, în cazul tonului impertinent, empatia s-ar cuveni să se realizeze față de mama sa! În cazul în care mesajul băiatului ar fi sunat ca o scuză drăgălașă și expresivă, ar putea constitui un posibil reper în a semnaliza un neajuns, la modul asertiv. Chiar dacă tonul său a fost neutru, cu un subtil reproș că nu deține ceas, starea „interpretului” ar putea influența receptarea mesajului, atât în funcție de experiența sa anterioară cu privire la astfel de discuții între copii și părinți (la care a asistat sau a participat), cât și în funcție de sentimentele sale predominante (sau chiar de dispoziția sa de moment).

Prin urmare, **multiplele moduri de interpretare a unui text ar trebui să pornească de la posibilele rostiri care conduc la interpretări diferite ale lui**, apoi să aibă în vedere limbajul, intenția autorului, grilele interpretative care pot fi utilizate în identificarea semnificației, dar și contextul în care apare acel text (perspectiva pragmaticii lingvistice), și chiar perspectiva personală a exegetului.

În învățământul preșcolar și în cel primar, ca primă modalitate de facilitare a receptării textului, recomandăm **abordarea afectivă** a lui, urmărind exprimarea, de către receptor, a unor reacții emoționale menite să permită accesul cititorului dincolo de structura de suprafață a textului, având, pe lângă „imaginea” sensului global, și atitudine pozitivă față de receptarea mesajului respectivului text. Abordarea afectivă a operei literare se realizează în special în faza de prelectură, dar și în faza de lectură, rar fiind valorificată și în faza de postlectură.

La modul concret, acest timp de abordare poate să se realizeze prin evocarea unor experiențe personale (ale subiecților învățării) cu privire la subiectul textului sau la un motiv literar prezent în text. Totodată, un element oarecare, care este cuvânt-cheie într-un text-suport, ar putea deveni material didactic³¹⁷, în condițiile în

³¹⁷ De exemplu, un trandafir, în cazul textului-suport „Domnu Trandafir” (de/după Mihail Sadoveanu) sau un *Abecedar*, în cazul textului-suport „Pinocchio își vinde abecedarul” (după Carlo Colodi), <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana/QXJhbWlzfIFByaW50/> p. 26, sau pentru Pinocchio (după Carlo Colodi), <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana/QXJzIEpYnJpIFByb2Y/#12>

care ar declanșa „reații de respingere sau de identificare”. Simpla evocare a impresiilor pe care le poartă cineva cu privire la un aspect despre care urmează să se vorbească ulterior, poate să îl pregătească afectiv, pentru că, atât plăcerea, cât și neplăcerea pot fi valorificate prin rostire, în ideea că „O bucurie împărtășită este o bucurie dublă, iar un necaz împărtășit devine jumătate de necaz” (având în vedere că elevii pot avea fie amintiri plăcute, fie neplăcute, referitoare la același aspect).

Chiar dacă abordarea afectivă pregătește terenul pentru receptare și o facilitează, ea nu ar trebui să constituie singura cale de acces la înțelegerea textului, având nevoie de alte modalități în completare, pentru ca să aibă loc nu doar comprehensiunea mesajului, ci și prelucrarea lui, din diverse perspective. În acest sens, **abordarea lineară** are în vedere **nivelurile de lectură, progresia textuală și operarea cu anticipări** (în cazul textului narativ). Realizarea unor predicții privind desfășurarea evenimentelor într-o diegeză, simplă sau pe baza unor termeni dați (Metoda predicției/ Predicție pe baza unor termeni dați) concretizează acest tip de abordare.

Abordarea centrată pe „punctele tari” ale textului, adică pe elemente-cheie ale lui, conduce la lectura interpretativă, necesară pentru ca elevul să-și dea seama de caracterul exponențial al unui personaj, de posibilitatea sintetizării mesajului textului în doar câteva cuvinte, sau de laitmotivele textului.

Abordarea „problematizantă” a unui text pornește de la elementele surpriză sau de la obscuritățile respectivului text. Nu doar că aceasta permite exersarea gândirii critice, a creativității, a ingeniozității și activarea diverselor cunoștințe deținute de elev, ci îi dă și posibilitatea de a deveni părtaș la construirea sensului textului (alăturându-l, astfel, autorului respectivului text), doar textele beletristice de mare valoare artistică permițând cu adevărat imaginației lectorului „umplerea” spațiilor interstițiale ale discursului în cât mai multe moduri posibile, fie că vorbim de lipsa unor explicații de natură să argumenteze acțiuni sau atitudini ale personajelor, fie că vorbim de dileme special cultivate în text, fie că vorbim despre finaluri deschise ale operelor, toate acestea constituind invitații nerostite de a-l antrena pe receptor în *poietica* operei.³¹⁸

Abordarea structurală are în vedere analiza diverselor niveluri de organizare a textului (fonetic, semantic, morfologic, sintactic etc.), precum și posibilele corelații între aceste paliere.

Spre exemplu, pot fi identificate sunetele care apar cel mai frecvent (în textul rostit), fără utilizarea denumirii figurii de stil (aliterație), pot fi identificate și numărate alineatele, iar dacă textul este în versuri, pot fi numărate aceste versuri

³¹⁸ Mavrodin, Irina, *Poietică și poetică*, București, Editura Univers, 1981

sau strofele (în funcție de modul în care este organizat), poate fi discutată complexitatea enunțurilor sau, dimpotrivă, forța sugestiei (în caz de apel la litotă).

Utilizate în învățământul primar sunt și **abordarea „tabulară”** (presupunând identificarea de paradigme semantice – câmpuri semantice / lexicale, izotopii etc., a sensurilor denotativ și conotativ) și **abordarea din perspectivă comunicativă** (interpretarea „mesajului” ca act de comunicare).

Opțiunea pentru căile de facilitare a receptării textului se cuvine să aibă în vedere atât particularitățile respectivului text, cât și obiectivele urmărite.

Un singur tip abordare este insuficient, după cum toate tipurile de abordare prezentate aici ar fi la fel de neinspirat să fie utilizate.

Recomandăm ca abordarea didactică a textului beletristic să vizeze atât aspectele formale, stilistice, ale scriiturii, cât și aspectele de conținut.

Lectura explicativă, prezentată deja între metodele de predare-învățare, este necesară de-a lungul întregii școlarități pe care o avem în vedere, atât pentru facilitarea înțelegerii textului, cât și pentru nuanțarea exprimării și reflecției ulterioare utilizării ei. Fie că este privită ca un excurs necesar în realizarea sensului textului, fie că este văzută drept totalitatea demersurilor de receptare a textului, lectura explicativă se impune indiferent de text și de obiectivele urmărite, în condițiile luării primului contact cu textul.

Sugestii de realizare a învățării bazate pe cooperare

Învățarea bazată pe cooperare este o dimensiune a actualei educații instituționalizate și este motivată de numeroase argumente: dorința de a le forma discipolilor spirit de echipă, evitarea inhibiției care se manifestă adesea în cazul abordării frontale de către cadrul didactic, oferirea posibilității de relaționare și de conversație pe orizontală, în mod dirijat, focalizat pe o anumită sarcină de învățare, implicarea activă a elevului în propria-i formare, activizarea lui, apropierea de contextul profesional, în care fiecare persoană răspunde de îndeplinirea anumitor sarcini în cadrul muncii în grup, facilitarea intercunoașterii în cadrul grupului-clasă, diminuarea stresului asociat învățării, conferirea aspectului de *loisir* timpului lecției.

Cooperarea presupune interacțiune, dreptul de exprimare a opiniei într-un timp limitat, respectarea coechipierilor, dezbateră anumitor opinii, în ideea opțiunii pentru cea mai argumentată, asumarea unor roluri de natură să faciliteze efectuarea sarcinii respective, negocierea.

Întrucât adesea există o ambiguitate semantică în utilizarea termenului de *cooperare* și a celui de *colaborare*, ambii presupunând participarea alături de alții la efectuarea unei sarcini sau opere în comun, unele dicționare indicându-i drept sinonimici, se impune precizarea că, din perspectiva teoriei constructiviste, există două categorii distincte de învățare – *cooperativă* și *colaborativă*. În vreme ce *colaborarea* ar fi mai degrabă o caracteristică a stilului de viață personal în care indivizii sunt responsabili într-o mai mare măsură pentru acțiunile lor, *cooperarea* solicită lucrul în grup, ajutându-i pe indivizi să interacționeze în unitate pentru a realiza un obiectiv, fiind mai strâns controlată de cadru didactic.

*

În viziunea Magdalenei Dumitrana, grupurile pot fi: mici (de 2-3 elevi), mari (5-7 elevi) sau grupul-clasă.³¹⁹

Beneficiile grupului mic ar consta în: *reducerea anxietății care însoțește învățarea, educarea pentru activitatea în echipă, participarea în sarcini de întrajutorare, construirea unei echipe bazate pe cooperare*³²⁰.

Dificultățile ar ține de atitudine (față de colegi sau față de ideea de muncă în echipă) și de comportamentul în cadrul grupului (unii refuzând să-și îndeplinească

³¹⁹ apud Magdalena Dumitrana, *Învățarea bazată pe cooperare*, Ed. V & I Integral, București, 2008, p. 44

³²⁰ ibidem, pp. 44-45

sarcina). În prima situație, cadrul didactic ar trebui să țină seama de afinitățile, respectiv animozitățile dintre elevi, în vreme ce, în situația a doua, evaluarea individuală a aportului elevilor ar fi de natură să remedieze o astfel de conduită.

Beneficiile grupului mare ar fi reprezentate de: *oportunități mai diversificate pentru elevi de a învăța împreună; un antrenament mai aproape de lumea reală profesională în ceea ce privește lucrul în echipă, în care fiecare trebuie să-și îndeplinească sarcinile desemnate, și posibilitatea de a înțelege lumea muncii.*³²¹

Autoarea consideră că „succesul sau eșecul activității depinde foarte mult de cadrul didactic. /.../ înainte de a alcătui aceste grupuri, profesorul trebuie să fie sigur că este capabil să monitorizeze comportamentul tuturor elevilor.”³²²

În ceea ce ne privește, optăm pentru constituirea unor grupe de 4-5 elevi, maximum 6 elevi, la limba și literatura română. Desigur că vor exista situații când sarcinile vor fi efectuate în perechi (precum în *Rezumați – Lucrați în perechi – Comunicați, Predicții în perechi*, atunci când partenerii își asumă, pe rând, rolul de profesor, sau în notarea/ evaluarea reciprocă) sau situații când, spre facilitarea interacțiunii și manifestarea individuală, vor fi grupați câte trei. Într-o clasă de 30 de elevi, formarea a 10 grupe de câte trei elevi este vădit cronofagă mai ales în ceea ce privește raportarea rezultatelor echipei.

Indiferent însă de numărul elevilor dintr-o echipă, este necesară acordarea unui moment de reflecție individuală (de un minut sau două) până la începerea comunicării în cadrul grupului, eventual însemnarea propriilor opinii/ soluții de rezolvare a sarcinilor, pentru ca, după aceea, elevii să poată comunica eficient, organizându-și discursul, fără a pierde din vedere maniera personală de efectuare a sarcinii respective.

Este important ca gruparea elevilor, în cazul activităților de predare-învățare, să fie eterogenă³²³, atât pentru evitarea monotoniei și statornicirea unor roluri în cadrul grupului, cât mai ales ca modalitate de a la capta atenția elevilor, prin ineditul realizării acestei grupări.

Funcțiile membrilor unui grup tematic³²⁴, la modul ideal în număr de șase (*lider, secretar, scrib, timer, animator, raportor*), pot fi asociate în vederea adaptării la numărul concret al elevilor din fiecare grup, astfel: *timerul* poate fi și *animator*, *scribul* poate fi și *raportor*, iar *liderul* poate fi și *secretar*. Literatura de specialitate propune și alte roluri în învățarea prin cooperare: *verificator, iscoadă*,

³²¹ ibidem, p. 46

³²² ibidem, pp. 46-47

³²³ Anterior am propus câteva modalități de grupare (eterogenă) a elevilor.

³²⁴ descrise în art. *Eficientizarea metodelor de predare – evaluare la lecțiile de limba și literatura română*, p. 26

*cronometru, ascultătorul activ, interogatorul, rezumatorul, încurajatorul, responsabilul cu materialele, cititorul*³²⁵. Considerăm însă că *iscodirea* celorlalte grupuri nu este un model de comportament adecvat școlarului mic, iar majoritatea celorlalte roluri ar trebui să le aibă fiecare membru al grupului.

Sarcinile cadrului didactic se concretizează atât în proiectarea, pregătirea și organizarea unui asemenea tip de învățare, cât și în *controlul, consilierea, medierea, participarea* (minimă, când este absolut necesar), *monitorizarea și concluzionarea*, pe măsură ce activitatea se desfășoară. În plus, utilizarea strategiilor didactice care au la bază predarea-învățarea prin cooperare presupune ca profesorul să dețină anumite abilități, cu referire la:

- responsabilizarea fiecărui elev pentru funcționarea optimă a grupului;
- formarea, la elevi, a unor abilități sociale care să favorizeze interacțiunea și cooperarea în realizarea învățării,
- lucrul în grupuri eterogene, de mărime adecvată,
- implicarea elevilor în activități cât mai diverse;
- calitățile cadrului didactic de facilitator al colaborării și cooperării pentru realizarea învățării eficiente și durabile.³²⁶

În urma apelului personal la această formă de organizare a elevilor, respectiv studenților, am identificat atât avantaje, cât și dezavantaje/limite (în cadrul predării-învățării, dar și al evaluării).

Între avantajele învățării prin cooperare, enumerăm:

- oferă fiecărui participant posibilitatea implicării active în procesul formativ-instructiv;
- este o modalitate de lucru prin care fiecare membru își poate câștiga aprecierea colegilor săi măcar la nivelul grupului³²⁷;
- munca în echipă formează/dezvoltă o serie de trăsături de personalitate: spirit de înțajutorare, capacitate mărită de analiză și sinteză, de emiterie a unor judecăți de valoare, spirit organizatoric, o mai bună capacitate de relaționare și de exprimare orală etc.)

³²⁵ apud Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I, Centrul Educația 2000+, 2000, p. 46

³²⁶ apud Ion Al. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Ed. de Vest, Timișoara, 2000, pp. 39-41

³²⁷ este știut faptul că, în învățământul primar, odată cu pătrunderea într-un colectiv nou și a contactului cu un stil de abordare destul de diferit față de cel din perioada preșcolară (cu atât mai mult cu cât nu toți copiii au posibilitatea frecventării grădiniței), la unii elevi se manifestă fenomenul inhibiției atunci când sunt abordați frontal de către cadru didactic, ceea ce face ca ei să fie percepuți eronat de către colegi și chiar marginalizați.

- dă posibilitatea abordării exhaustive a unor teme/ subiecte și tratarea lor într-o manieră superioară abordării individuale;

- stimulează participarea elevilor, alungând pasivitatea, inhibiția și plictiseala, în rezolvarea sarcinilor;

- oferă cadrului didactic date prețioase despre comportamentul elevilor, în urma observării lor.

Între dezavantajele/ limitele învățării prin cooperare, mai importante ar fi:

- neîndrumată suficient de bine, învățarea prin cooperare ar putea întâmpina rezistență prin pasivitatea atât a introverților, cât și a elevilor care se supraestimează;

- ar putea duce la dependența unor elevi față de aprobarea colegilor, ceea ce ar provoca probleme serioase în cazul examinării individuale sau al participării la concursuri (individuale);

- greșelile grupului sunt, în general, mai drastic penalizate decât greșelile individului, nota grupului mic fiind și nota fiecărui membru al ei³²⁸;

- dacă este frecvent folosită, componența grupului rămânând aceeași, ar putea duce la învățarea secvențială a conținuturilor (pe fragmente) și la obținerea unor rezultate artificiale;

- liderul ar putea umbri personalitatea colegilor săi nesiguri sau care se subestimează, inducându-le impresia inutilității intervenției lor.

Contracararea unor dezavantaje se poate realiza prin:

- monitorizarea atentă de către profesor a activității membrilor grupului;
- schimbarea frecventă a componenței grupului;
- autoevaluarea membrilor grupului;
- *lucrarea de un minut / eseul de cinci minute*³²⁹.

În monitorizarea activității de învățare bazată pe cooperare, cadrul didactic va avea în vedere atât *performanțele fiecărui elev în parte*, cât și *comportamentele de participare ale fiecărui elev ca membru al unei echipe*³³⁰, cu atât mai mult cu cât, în cazul unui grup mare, se recomandă ca membrii acestui grup să fie notați diferit,

³²⁸ În învățământul primar, prin faptul că se acordă calitative, această problemă este mult diminuată, însă poate să creeze o uniformitate la nivelul clasei (toți elevii să obțină același calificativ, în condițiile în care există diferențe între posibilitățile lor individuale de a rezolva o sarcină sau de a realiza un produs.

³²⁹ Ambele denumiri descriu aceeași modalitate de a verifica ce s-a întâmplat în plan intelectual cu elevii. Magdalena Dumitrana o numește „lucrare de un minut” (op.cit., p. 63), în timp ce promotorii americani ai gândirii critice o numesc „eseu de cinci minute” (Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith, Charles Temple, op. cit., p. 32)

³³⁰ apud Magdalena Dumitrana, *Învățarea bazată pe cooperare*, Ed. V & I Integral, București, 2008, p. 59

în funcție de participarea lor activă la realizarea obiectivului propus și de calitatea aportului fiecăruia. În acest sens, criteriile de evaluare ale cadrului didactic vor fi comunicate elevilor.

Pentru autoevaluarea intra-grup (de către fiecare membru al grupului) a calității participării la rezolvarea unei sarcini, se poate utiliza o fișă³³¹:

Ca membru al echipei:	Rareori sau deloc	În jumătate din cazuri	Adesea	Mereu
Mi-am spus părerea în legătură cu sarcina propusă				
Am ascultat atent părerile celorlalți				
Am îndeplinit sarcinile încredințate				
Am sprijinit participarea celorlalți				
Am respectat toate regulile stabilite				
Mi-am exprimat adecvat (politic) obiecțiile				
Am avut o atitudine pozitivă față de cei care au avut obiecții la ideile mele				
Am fost deschis față de toți membrii echipei				

Lucrarea de un minut/ eseul de cinci minute se completează individual la sfârșitul orei, când elevul trebuie să răspundă la două întrebări:

1. Ce ai învățat nou astăzi la *Limba și literatura română*/ despre substantiv/ compunere etc.?
2. Ce întrebare/ întrebări ai despre ce ai învățat astăzi la *Limba și literatura română*?

Răspunsurile primite la aceste întrebări vor fi valorificate de către cadrul didactic în proiectarea activității următoare.

Experiența practică a arătat că succesul activităților realizate prin cooperare este în bună măsură determinat de:

- precizarea timpului de lucru;

³³¹ ibidem, p. 58 (adaptare)

- comunicarea regulilor privind cooperarea în cadrul grupului;
- caracterul concret al sarcinii de învățare;
- conștientizarea de către subiecți a interdependenței pozitive în cadrul grupului;
- responsabilizarea elevilor cu privire la aportul fiecăruia în activitatea grupului;
- urmărirea și monitorizarea grupurilor;
- intervenția cadrului didactic (cu tact) acolo unde este nevoie;
- exersarea deprinderilor de lucru în grup.

Iată câteva exemple de activități de învățare bazată pe cooperare la disciplina *Limba și literatura română*:

1. Găsiți toate propozițiile care se pot alcătui (corect) cu termenii următori, adăugând semnele de punctuație corespunzătoare:

Gr. 1: temele/ își /conștiincios/ face/ zilnic/ elevul

Gr. 2: sălbatic/ fermecat/ îmblânzi/ fiarele/ fluierul/ putea

Gr. 3: țara/ o revoluție/ în/ a avut/ în/ noastră/ 1821/ loc

Gr. 4: plante/ multe/ și/ înfloresc/ pomi/ primăvara.

Timp de lucru: 5 minute.

2. Alcătuiți un text de 8 – 10 rânduri în care să utilizați cel puțin 10 adjective. Subliniați-le!

Timp de lucru: 12 minute.

3. Realizați o invitație către un (posibil) sponsor al școlii de a participa la serbarea școlară următoare pe care o pregătim. Cea mai reușită invitație va fi trimisă destinatarului.

Timp de lucru: 10 minute.

4. Formulați cinci întrebări cu privire la conținutul textului.

Timp de lucru: 5 minute.

5. Redați în cât mai multe cuvinte (în expresii) înțelesul următoarelor verbe: *a imagina, a-și aminti, a se petrece, a chema, a observa, a anticipa.*

Exemplu: a imagina – *a-și închipui ceva.*

6. Formulați cât mai multe enunțuri (minimum 5) în care cuvântul cap/ picior/ inimă/ gură³³² să aibă înțelesuri diferite, ca în exemplul următor:

braț

1. Pe brațul stâng, omul purta o banderolă.
2. Brațul Sulina este navigabil.
3. Campionul la aruncarea greutății avea braț de oțel.
4. Cu un braț de lemn poți încălzi soba.
5. Cei doi prieteni mergeau la braț.
6. Ochelarii ei aveau doar un braț.
7. Asistentul personal este brațul drept al șefului său.

Timp de lucru: 7 minute.

Instruirea diferențiată

Întrucât identității de vârstă nu-i corespund întotdeauna aceleași capacități și posibilități, pedagogii au propus multiple încercări de adaptare a învățământului la trăsăturile individuale ale elevilor, ceea ce a condus la variate forme de organizare a colectivităților școlare și de desfășurare a activității didactice.

În general, diferențierea elevilor este dată de vârstă³³³, de aptitudini, de achiziții (culturale, habituale, sociale etc.), de interese, de motivație, de inteligențele multiple deținute, de tiparul de învățare predominant³³⁴ și de capacitatea de a se concentra și de rezistența la efort.

Pe fondul general destul de vechi al preocupărilor de abordare adecvată a elevilor, s-au succedat diverse încercări și tehnici care în diferite perioade au făcut „modă”³³⁵. În acest proces de evoluție se poate constata că s-a schimbat numai orientarea învățământului spre adoptarea unei strategii sau alteia, păstrându-se, însă, tendința generală de a se realiza un „învățământ pe măsura elevilor”³³⁶.

Maria Eliza Dulamă arată că, „pornind de la constatarea că într-o clasă obișnuită de elevi, cu componență eterogenă, există diferențe sensibile între elevi din punctul de vedere al vitezei de însușire a cunoștințelor, a capacității de lucru,

³³² Se va indica un cuvânt pentru fiecare grup.

³³³ La preșcolari și la școlarii mici, din ciclul achizițiilor fundamentale, există diferențe chiar de la o lună la alta, uneori frapante, reflectate în limbaj, în conduită și chiar în anumite trăsături fizice. Astfel, când vorbim despre vârsta acestora, se cuvine să avem în minte atât raportarea la categoria de vârstă, cât, mai ales, la individ în diversele sale stadii de evoluție.

³³⁴ Cnf. lui Florian Colceag și Florin Alexandru, există patru tipare de învățare predominante: vizual, auditiv, kinestezic și senzitiv – Colceag, Florin; Alexandru, Florin, *Copilul tău este un geniu*, Ed. Tikaboo, București, 2016, pp. 27- 40

³³⁵ apud Ion T. Radu, *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, E.D.P., București, 1978, p. 8

³³⁶ idem

ceea ce determină în cele mai multe cazuri situarea predării la un nivel mediu, unii pedagogi recomandă împărțirea elevilor dintr-o clasă pe grupe care să lucreze diferențiat.”³³⁷

În condițiile în care dezideratul general al școlii actuale este de a-l învăța pe elev *să învețe, să simtă nevoia de a învăța permanent, în decursul întregii lui vieți*, rolul pedagogului nu rezidă atât în transmiterea de cunoștințe, ci în organizarea și îndrumarea activității de învățare, astfel ca aceasta să favorizeze realizarea unor obiective complexe și superioare, precum capacitatea de autoinstruire și de adaptare la situații noi.

Natura și gradul de dezvoltare al deosebirilor individuale conduc la ideea că „nu ne vom găsi niciodată în fața omului în general, ci totdeauna în fața unui om particular, a unui individ care este adesea o enigmă, o problemă a cărei soluție nu poate fi găsită decât în el”³³⁸.

După cum remarcă mulți psihologi, o strategie științifică fundamentală care să ducă la o diferențiere autentică și eficientă în instruirea elevilor implică, între altele, lămurirea unor probleme psihologice: cunoașterea particularităților psihologice ale elevilor în corelație cu randamentul școlar (privind interesele, înclinațiile, viața afectivă a elevilor); clasificarea psihologică a elevilor în procesul învățării cu referire la particularitățile activității de gândire, la capacitatea de învățare. Iată de ce cadrul didactic s-ar cuveni să colaboreze cu psihologul (la care este arondată unitatea școlară) în luarea unor decizii educaționale.

Rolul cadrului didactic în instruirea diferențiată nu vizează doar selectarea conținuturilor și a căilor de accesibilizare a lor în vederea realizării obiectivelor școlare, ci se referă mai cu seamă la intervenția sa cu tact în privința modului în care își îndrumă formabilii: „Profesorul poate interveni discret pentru a încuraja pe timizi, să stimuleze curiozitatea, să tempereze la nevoie. Intervenția profesorului trebuie să creeze o atmosferă stimulativă, în care grupul să aibă zone de libertate și responsabilitate.”³³⁹

Victor Țîrcovnicu arată că *exercițiul*, în special *exercițiul creator*, constituie o modalitate de instruire diferențiată a elevului, iar „Principalul mijloc pentru practicarea unor exerciții diferențiate îl constituie fișele”³⁴⁰, acestea fiind de mai multe tipuri, în funcție de ceea ce își propun. Astfel, „Fișele de lucru pentru consolidarea cunoștințelor

³³⁷ Dulamă, Maria Eliza, *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Ed. Clusium, Arad, 2002, p. 14

³³⁸ ibidem, p. 23

³³⁹ Dumitru, Ion Al., *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Ed. de Vest, Timișoara, 2000, p. 38

³⁴⁰ Țîrcovnicu, Victor, *Învățământul frontal, individual, pe grupe*, E.D.P., București, 1981, p. 76

conțin o singură întrebare sau se propune spre rezolvare o singură problemă, un singur exercițiu. Ele vizează consolidarea cunoștințelor însușite anterior, formarea de priceperi și deprinderi sau îmbogățirea cunoștințelor”³⁴¹ [...] *Fișele de recuperare* sunt elaborate pentru elevii care au goluri în cunoștințele lor, care nu și-au însușit bine o noțiune, o pricepere, o deprindere.”³⁴² [...] *Fișele de dezvoltare* se alcătuiesc pentru elevii buni, ca să nu piardă timpul așteptând până ce colegii lor termină temele. Ele cuprind chestiuni mai grele, probleme de inteligență, de cultură generală și-i ajută pe elevi să-și perfecționeze cunoștințele, să-și îmbogățească informațiile.”³⁴³ [...] *Fișele de exercițiu* cuprind exerciții gradate și adaptate pentru toți elevii din clasă. Temele cuprinse în astfel de fișe se referă la cunoștințe de bază din programa școlară, pe care trebuie să și le însușască toți elevii. Gradul de dificultate al acestor fișe este mediu.”³⁴⁴

Apelul la exerciții în organizarea individuală a lecțiilor este o modalitate care face posibilă respectarea ritmului de lucru al elevilor. Elevul nu mai este constrâns să lucreze în același ritm cu colegii săi, ca în activitatea frontală, ci lucrează în ritmul care îi convine, ceea ce are consecințe favorabile asupra calității muncii. Însă, „față de aceste fișe se ridică /.../ obiecții. Când elevilor li se spune din ce grupă fac parte, este greu să se înlăture trăirea sentimentului de inferioritate de către cei slabi și a celui de orgoliu de către cei buni. Complexul de inferioritate nu este un stimulent în muncă. Considerăm că aceste obiecții sunt numai în parte justificate. Dacă profesorul a format capacitatea de apreciere obiectivă la elevii săi și dacă el însuși folosește criterii științifice în aprecierea activității elevilor, unele din fenomenele negative indicate mai sus nu se produc.”³⁴⁵

Spre soluționarea problemei, pentru „a oferi tuturor elevilor condiții stimulante de afirmare, unele cadre didactice au elaborat și aplică la clasă *fișe de exercițiu cu dificultăți crescânde*. O asemenea fișă cuprinde și probleme mai ușoare și probleme mai grele. Fiecare elev rezolvă atât cât poate. Profesorul ajută și îndrumă mai mult pe cei slabi.”³⁴⁶

*

Pentru elevii hiperactivi, o sugestie de a le valorifica energia este ca sarcinile să fie dispuse pe foițe de *post it*, pe pereți, cadrul didactic asigurându-se însă de „complicitatea” clasei atunci când elevul vizat străbate sala de clasă ca să le rezolve, pentru a nu fi perturbați ceilalți școlari.

³⁴¹ ibidem, p. 81

³⁴² idem

³⁴³ ibidem, pp. 81-83

³⁴⁴ idem

³⁴⁵ ibidem, p. 97

³⁴⁶ idem

*

Având în vedere potențialul nativ și profilul diferit al individului uman, Howard Gardner abordează calitativ inteligența, elaborând *teoria inteligențelor multiple*, a căror îmbinare, în proporții unice ar fi o măsură a stilului personal al individului și a capacităților sale³⁴⁷.

Această *teorie a inteligențelor multiple* (elaborată de Howard Gardner, în 1985), este considerată cea mai importantă descoperire în domeniul pedagogiei de după Jean Piaget, și pornește de la ideea existenței unor inteligențe diferite și autonome ce conduc la modalități diverse de cunoaștere, înțelegere și învățare.

Ținând seama de concluziile formulate de acest exeget, cadrele didactice au conceput lecții, programe și au dezvoltat curricula, ajutând la înțelegerea diversității elevilor și asigurând un cadru care ia în considerare diferențele individuale în procesul de învățare.

Astfel, „cunoașterea și aplicarea *Teoriei inteligențelor multiple* este importantă pentru că ajută cadrele didactice să conștientizeze faptul că fiecare persoană posedă cele opt inteligențe într-o combinație unică: unii oameni au un înalt grad de dezvoltare al tuturor inteligențelor, foarte puțini prezintă un nivel scăzut de dezvoltare al lor, iar cei mai mulți oameni se găsesc undeva la mijloc, cu un număr mic de inteligențe foarte dezvoltate, cele mai multe dezvoltate mediu și una sau două inteligențe slab dezvoltate.”³⁴⁸

Teoria lui Gardner sugerează că oricine are capacitatea să-și dezvolte toate cele opt inteligențe la un nivel rezonabil de performanță, în condițiile în care primește încurajare, sprijin și instruire adecvată. Iată de ce cadrele didactice trebuie să găsească modalități de dezvoltare a inteligențelor, să înțeleagă interacțiunea acestora și să creeze situații de învățare care să favorizeze această interacțiune. În proiectarea lecțiilor, trebuie să se creeze modele alternative de învățare activă centrate pe diferite tipuri de inteligențe, asigurându-se astfel o diferențiere reală a instruirii pentru fiecare elev.

³⁴⁷ Tipurile de inteligențe multiple descrise de H. Gardner și caracteristicile acestora: *lingvistică* (folosește limbaje și cuvinte diferite pentru a explica un înțeles); *corporal-kinestezică* (este bun la activități care presupun mobilitate); *intrapersonală* (este sensibil la sentimente; folosește autocunoașterea); *interpersonală* (este sensibil cu ceilalți; interacționează eficient cu ei); *logico-matematică* (abordează problemele logice; recunoaște desenele ușor; are îndemânări raționale); *muzicală* (este sensibil la sunetele din mediul înconjurător; este conștient de tipurile de ritm, de nivelul sunetului și de timbru); *spațială* (este conștient de legătura dintre obiecte în spațiu; percepe lumea vizuală corect); *naturalistă* (este sensibil la lumea naturală; face conexiuni între lumea plantelor și cea a animalelor).

³⁴⁸ *** MEC, *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București, 2001, p. 10

*

Iată posibile activități de învățare (asociate fiecărui tip de inteligență) – aplicate de noi în cazul receptării textelor-suport *O poveste cu tâlc* (poveste populară) și *Cinci pâini* (de Ion Creangă).

Elevii au avut posibilitatea să opteze pentru rezolvarea uneia dintre acestea.

1. Continuă textul cu un paragraf.
2. Desenează 1 – 2 secvențe din text pentru a sugera mesajul operei.
3. Asociază ritmuri și sunete care să comunice același mesaj.
4. Reformulează conținutul textului sub forma unei probleme de aritmetică.
5. Imaginează-ți că ai fi un personaj. Ce ai face la fel, ce ai face diferit?
6. Alege un personaj. Joacă rolul în fața unui personaj imaginar (sau nu).
7. Mimează mesajul textului.
8. Descrie “mediul natural” al epocii, locului prezentat în text.

*

Cadrul didactic va consemna în caietul personal tipul de inteligență caracteristic fiecărui elev, în cazul în care efectuarea sarcinii s-a realizat cu succes. Dacă însă elevul, din comoditate, a optat pentru o sarcină pe care nu a realizat-o de F.B., atunci se va căuta identificarea, în viitor, prin opțiunea pentru o nouă sarcină, a tipului de inteligență reprezentativ.

Pentru început, această abordare constituie o modalitate de stimulare a elevului, de evitare a eșecului școlar, de demonstrare a faptului că fiecare este apt să realizeze cu succes o sarcină, că ne diferențiem și prin activitățile preferate, dar și prin posibilitățile de realizare a lor.

Data viitoare când se apelează la această sarcină (nu mai devreme de o lună, timp necesar exersării diverselor capacități), elevii primesc aceleași sarcini, dar și precizarea că nu pot opta pentru cea rezolvată de fiecare anterior. Se continuă astfel, exersându-le atât pe cele preponderent reprezentate, cât și pe cele slab reprezentate, astfel încât elevii să le păstreze pe primele și să le îmbunătățească pe celelalte.³⁴⁹

³⁴⁹ Grăitoare pentru ceea ce se poate întâmpla în cazul în care ar fi exersate și evaluate doar „inteligentele” slab reprezentate este următoarea fabulă, cu autor necunoscut, referitoare la evaluarea performanțelor școlare:

„Odată, demult, animalele aveau o școală. Curriculumul cuprindea alergări, cățărări, zbor și înot. Toate animalele frecventau toate disciplinele școlare. Rața a fost bună la înot, de fapt, a fost mai bună chiar decât profesorul. Ea a obținut note de trecere la zbor, dar la alergare era fără speranță. Pentru că era așa slabă la această disciplină, trebuia să rămână după ore la școală și să exerseze alergări, iar la lecțiile de

Inteligența lingvistică/ verbală implică nu doar o bună capacitate de a comunica verbal, ci și capacitatea de a explica în variate cuvinte un termen sau o sintagmă, persuadarea vorbitorului, umor, analiză metalingvistică. Atât în valorificarea acestui tip de inteligență, cât și în stimularea dezvoltării acestei inteligențe, se vor avea în vedere toți acești indicatori, în conceperea sarcinilor de învățare și în evitarea predării rutiniere, monotona și lipsită de atractivitate.

înot a trebuit să renunțe. A continuat acest program până când nu mai obținea decât note mediocre la înot, dar acest rezultat era acceptabil și nimeni nu era îngrijorat, cu excepția ei. Vulturul era considerat un elev problemă și a fost pedepsit sever deoarece, deși îi întrecea pe alții la cățărările în vârful copacilor, insista să-și folosească propria metodă de cățărare. Iepurele a început anul școlar ca primul la alergări. A avut însă o cădere nervoasă și a trebuit să renunțe la școală din cauza muncii depuse la înot. Veverița era cea mai bună la cățărări, dar profesorul de zbor i-a cerut să-și înceapă lecțiile de zbor de la pământ, în loc să-i permită să zboare dinspre vârful copacilor. Din cauza suprasolicitării, avea crampe musculare, astfel că a început să obțină C la cățărare și D la alergare. La sfârșitul anului școlar, un țipar puțin mai special, care înota bine, se putea cățăra puțin, putea să și alerge și putea să și zboare un pic, a fost declarat premiant.” (a.n.)

Modalități de stimulare a creativității

„Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică sau practică, a oamenilor. Din acest motiv este firesc ca activitatea creatoare să fie considerată ca forma cea mai înaltă a activității omenești” (Al. Roșca³⁵⁰)

Perspective teoretice asupra creativității

Alexandru Roșca susține că, „datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite”. Astfel, după unii autori „creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare, iar după alții ea este un proces prin care se realizează un produs”.³⁵¹

Lev Semionovici Vâgotski considera că „tot ceea ce depășește în viața de toate zilele limitele rutinei și cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator”.³⁵²

Psihologul Paul Popescu-Neveanu remarcă faptul că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă între aptitudini și atitudini și „...presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate”³⁵³

În lucrarea „Incursiune în creatologie”, Anca Munteanu furnizează informații despre creativitate în toate domeniile. Ea definește creativitatea ca „procesul prin care se focalizează, într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali), întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate și valoare socială” și susține că „a fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit.”³⁵⁴

În abordarea și caracterizarea fenomenului creației, S.E. Gollan identifică patru categorii de criterii:

- performanța creatoare efectivă/ produsul creativ;
- procesul creativ;
- persoana creatoare;

³⁵⁰ Al. Roșca, *Creativitatea*, E.E.R., București, 1972, p. 8

³⁵¹ Roșca, Al., *Creativitatea generală și specific*, Editura Academiei, București, 1981, p. 16

³⁵² Vâgotski, L.S., *Psihologia artei*, Editura Univers, București, 1973, p.108

³⁵³ Paul Popescu-Neveanu, *Dictionar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1987, p. 532

³⁵⁴ Munteanu, A., *Incursiune in creatologie*, Editura Augusta, Timișoara, 1995, p. 44

- potențialul creativ.³⁵⁵

Data fiind problematica vastă și perspectivele multiple de abordare a creativității, o definiție unanim acceptată nu s-a conturat. Totuși, având în vedere opiniile celor mai mulți pedagogi, vom considera creativitatea: *aptitudinea/capacitatea de a produce ceva nou și de valoare, procesul prin care se realizează produsul și orice rezolvare de probleme noi.*³⁵⁶

Creativitatea dezirabilă în procesul didactic

Despre importanța stimulării creativității s-a vorbit și scris mult, în special de către psihologi și pedagogi. Subscriem afirmației lui Mihaly Csikszentmihalyi că „rezultatele creativității îmbogățesc cultura și astfel îmbunătățesc indirect calitatea vieților noastre, ale tuturor. Însă putem, de asemenea, să învățăm din această cunoaștere cum să ne facem în mod direct mai interesante și mai productive viețile.”³⁵⁷

Același psiholog arată că „Pe măsură ce bugetele școlare scad, iar rezultatele la teste sunt slabe, din ce în ce mai multe școli decid să renunțe la «bibelouri» – de obicei la artă și activitățile extrașcolare – pentru a se concentra pe capitolele așa-zis esențiale. N-ar fi un lucru rău dacă scrisul, cititul și aritmetica ar fi predate astfel încât să încurajeze originalitatea și gândirea creativă. Însă, din păcate, acest lucru se petrece foarte rar. De obicei, elevii percep materiile de bază ca fiind amenințătoare sau plictisitoare: șansa de a-și folosi mințile într-o manieră creativă apare în cadrul proiectelor personale, al trupei de teatru sau al orchestrei. Așa că, dacă vrem ca generațiile viitoare să dea piept cu viitorul cu înșuflețire și încredere în sine, trebuie să le educăm să fie deopotrivă originale și competente.”³⁵⁸

Chiar faptul că „atunci când suntem implicați creativ, simțim că trăim mai din plin decât în restul timpului”³⁵⁹ este un argument puternic în favoarea importanței creativității în viața cotidiană.

Creativitatea este proprie tuturor indivizilor umani, în special copiilor, în condiții fiziologice. Astfel, fiecare copil dispune de un potențial creativ, adică de anumite trăsături sau însușiri favorizante actului creator. Deosebirile se

³⁵⁵ apud Mihaela Rocco, *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale*, Ed. Academiei R.S.R., 1979, p. 17

³⁵⁶ Ne situăm astfel pe direcția surprinsă de Gh. Tomșa, *Educarea creativității în școală*, în vol.: ****Creativitatea în învățământ. Auxiliare curriculare, mijloace de învățământ*, Ed. Terra, Focșani, 2004, p. III

³⁵⁷ Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativitate. Rolul fluxului în psihologia descoperirii și a inventarii*, Ed. Curtea Veche, București, 2023, p. 20

³⁵⁸ ibidem, p. 22

³⁵⁹ ibidem, p. 10

exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potențial și prin domeniul în care se aplică.

Trecerea de la predarea-învățarea reproductivă la cea creativă nu reprezintă doar o simplă opțiune didactică, ci chiar „esența celei de-a cincea revoluții în sfera educației”³⁶⁰ (după cele consemnate de UNESCO, în 1981: trecerea de la educația în familie la educația instituționalizată, utilizarea scrisului în învățământ, apariția tiparului și a cărții, introducerea tehnicii electronice în învățământ).

Stimularea creativității

De vreme ce „creativitatea rezultă din interacțiunea unui sistem compus din trei elemente: o cultură cu reguli simbolice, o persoană care aduce ceva nou în domeniul simbolic și un câmp de experți care recunosc și validează inovația”³⁶¹, și știind că orice cultură presupune reguli simbolice, efortul profesorului se va concentra pe încurajarea elevului să-și manifeste creativitatea, cadrul didactic validându-i demersul. Odată ce activitatea creativă este „văzută”/recunoscută și validată, ea va fi realizată din ce în ce mai des, deoarece „creativitatea tinde să apară mai degrabă în locuri în care ideile noi necesită mai puțin efort pentru a fi percepute”.³⁶²

Creativitatea se cuvine să fie încurajată încă de la grădiniță. Vârsta preșcolarității, caracterizată prin fantezie, curiozitate, spirit de aventură, este o perioadă propice stimulării creativității.

Identificarea potențialului creativ la elevi presupune multă atenție și preocupare din partea învățătorului și se realizează prin observații curente, atât în timpul lecțiilor, cât și în afara lor. În prima situație, învățătorul trebuie să adopte o anumită strategie, astfel încât să ofere câmp de manifestare spontaneității și libertății elevilor. Manifestarea creativității elevilor depinde foarte mult și de relația învățător-elevi, care trebuie să fie deschisă unui dialog permanent, să faciliteze instalarea unui climat psihic caracterizat prin tonalitatea afectivă pozitivă. Totodată, „Nu mai puțin importantă este stimularea efortului personal al elevului și stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creator”³⁶³. În alți termeni, observând și apreciind procesul, vom putea beneficia și de un produs!

³⁶⁰ Sanda Marina Bădulescu, *Formarea formatorilor ca educatori ai creativității*, E.D.P., R.A., București, 1998, p. 24

³⁶¹ Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativitate. Rolul fluxului în psihologia descoperirii și a inventării*, Ed. Curtea Veche, București, 2023, p. 15

³⁶² Ibidem, p. 18

³⁶³ Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983, p. 45

exprimă prin intensitatea cu care se manifestă acest potențial și prin domeniul în care se aplică.

Trecerea de la predarea-învățarea reproductivă la cea creativă nu reprezintă doar o simplă opțiune didactică, ci chiar „esența celei de-a cincea revoluții în sfera educației”³⁶⁰ (după cele consemnate de UNESCO, în 1981: trecerea de la educația în familie la educația instituționalizată, utilizarea scrisului în învățământ, apariția tiparului și a cărții, introducerea tehnicii electronice în învățământ).

Stimularea creativității

De vreme ce „creativitatea rezultă din interacțiunea unui sistem compus din trei elemente: o cultură cu reguli simbolice, o persoană care aduce ceva nou în domeniul simbolic și un câmp de experți care recunosc și validează inovația”³⁶¹, și știind că orice cultură presupune reguli simbolice, efortul profesorului se va concentra pe încurajarea elevului să-și manifeste creativitatea, cadrul didactic validându-i demersul. Odată ce activitatea creativă este „văzută”/recunoscută și validată, ea va fi realizată din ce în ce mai des, deoarece „creativitatea tinde să apară mai degrabă în locuri în care ideile noi necesită mai puțin efort pentru a fi percepute”.³⁶²

Creativitatea se cuvine să fie încurajată încă de la grădiniță. Vârsta preșcolarității, caracterizată prin fantezie, curiozitate, spirit de aventură, este o perioadă propice stimulării creativității.

Identificarea potențialului creativ la elevi presupune multă atenție și preocupare din partea învățătorului și se realizează prin observații curente, atât în timpul lecțiilor, cât și în afara lor. În prima situație, învățătorul trebuie să adopte o anumită strategie, astfel încât să ofere câmp de manifestare spontaneității și inițiativei elevilor. Manifestarea creativității elevilor depinde foarte mult și de relația învățător-elevi, care trebuie să fie deschisă unui dialog permanent, să faciliteze instalarea unui climat psihic caracterizat prin tonalitatea afectivă pozitivă. Totodată, „Nu mai puțin importantă este stimularea efortului personal al elevului și stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creator”³⁶³. În alți termeni, observând și apreciind procesul, vom putea beneficia și de un produs!

³⁶⁰ Sanda Marina Bădulescu, *Formarea formatorilor ca educatori ai creativității*, E.D.P., R.A., București, 1998, p. 24

³⁶¹ Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativitate. Rolul fluxului în psihologia descoperirii și a inventarii*, Ed. Curtea Veche, București, 2023, p. 15

³⁶² Ibidem, p. 18

³⁶³ Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983, p. 45

Școala are și ea rolul ei în stimularea creativității sau în inhibarea acesteia. Factorul important îl reprezintă atitudinea profesorului față de relația sa cu elevii, pentru că „oamenii creativi sunt adesea percepuți ca fiind ciudați, sau chiar aroganți, egoiști ori lipsiți de compasiune. Este important să nu uităm că acestea nu sunt trăsăturile oamenilor creativi, ci trăsături pe care noi, ceilalți, le atribuim lor pe baza percepției noastre.”³⁶⁴

Chiar și în absența implicării profesorului în ceea ce privește elevii creativi, ceea ce poate face pentru a le stimula tuturor elevilor săi creativitatea este să o recunoască și să o valideze la elevii la care se manifestă și să le insufle acestora dorința de a-i susține și încuraja pe elevii conservatori, considerați mai puțin creativi, dar care nu găsesc de cuviință să se exprime creativ, uneori considerându-se ei înșiși lipsiți de creativitate.

O mulțime de exerciții și jocuri pot fi utilizate în vederea stimulării creativității literare.

Începând cu clasa a III-a, în aria comunicării, una dintre cele mai eficiente modalități de reflectare și manifestare a creativității o constituie **compunerile** literare.

În cadrul compunerilor, creativitatea își găsește expresie deopotrivă la nivelul originalității formale, în originalitatea conținutistică și privind articularea utilizării materialului de care dispune, un eseu solicitând valorificarea unor cunoștințe diverse, atât livrești, teoretice, cât și experiențiale.

De regulă, în evaluarea compunerilor, sunt avute în vedere următoarele aspecte: impresia generală, respectarea temei, a structurii, a dimensiunii, așezarea în pagină, corectitudinea, prezența figurilor de stil, originalitatea. O modalitate de încurajare a manifestării creativității elevilor în alcătuirea compunerilor poate fi acordarea unei ponderi mai mari originalității decât se constată în mod obișnuit într-o matrice de specificație. Evident că acest lucru nu înseamnă privarea elevilor „necreativi” de obținerea unui punctaj bun, în condițiile în care se constată strădania lor de a respecta celelalte aspecte, pentru că acest lucru i-ar putea demotiva. Ponderea mare acordată creativității se poate concretiza în situația în care elevul are abateri la celelalte aspecte (de exemplu, privind așezarea în pagină, corectitudinea etc.). „Avantajarea” va trebui însă argumentată, verbalizată, astfel încât el să-și poată conștientiza care sunt zonele în care se impun îmbunătățiri sau o atenție sporită în redactare.

³⁶⁴ Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativitate. Rolul fluxului în psihologia descoperirii și a inventarii*, Ed. Curtea Veche, București, 2023, p. 19

Învățarea creativă este un deziderat general, compunerile constituind doar o modalitate de reflectare, presupunând o serie de *cerințele specifice*:

- *cadrul didactic să însușească elevilor, prin modulul de prezentare a informațiilor, prin stilul său de gândire, prin specificul solicitărilor formulate pentru elevi, o atitudine și un stil de gândire creator, liber, independent;*
- *a stimula, a orienta și a incita gândirea elevilor spre nou, spre neexplorat;*
- *asigurarea unei atmosfere permissive care să ofere elevilor acel climat optim pentru manifestarea liberă, spontană, fără frica de a greși, de a primi sancțiunea, aprecierea critică imediată, crearea unei atmosfere de explorare independentă, încrezătoare și netulburată;*
- *direcționarea potențialului creativ al elevilor spre acele zone în care ei au șansele cele mai mari de manifestare eficientă, de realizare efectivă;*
- *cultivarea încrederii în sine, încurajarea efortului creator al elevilor încă de la primele lor manifestări;*
- *activismul permanent al gândirii ce nu poate fi un stil obositor, ci un efort intelectual ce produce satisfacție, contribuie la dezvoltarea spiritului de inițiativă, la formarea abilității de a aborda problemele întreprinzător și dinamic;*
- *cultivarea unei atitudini specifice față de risc: oamenii obișnuiți devin anxioși și nesiguri în fața noului, în timp ce în creație, riscul temporar, dezordinea și ambiguitatea, creează tensiuni intelectuale.*³⁶⁵

Identificarea potențialului creativ presupune multă atenție și preocupare din partea învățătorului și se realizează prin observații curente, atât în timpul lecțiilor, cât și în afara lor. În prima situație, învățătorul trebuie să adopte o anumită strategie, astfel încât să ofere câmp de manifestare spontaneității și inițiativei elevilor. Manifestarea creativității elevilor depinde foarte mult și de relația învățător-elevi, care trebuie să fie deschisă unui dialog permanent, să faciliteze instalarea unui climat psihic caracterizat prin tonalitatea afectivă pozitivă. „Nu mai puțin importantă este stimularea efortului personal al elevului și stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creator”.³⁶⁶

Așa cum am arătat anterior, compunerile școlare (artistice) constituie o modalitate eficientă de a stimula creativitatea elevilor sau, mai bine spus, de a stimula capacitatea de exprimare a creativității sale.

³⁶⁵ apud Anca Dragu, Sorin Cristea, *Psihologie și pedagogie școlară*, Ed. Ovidius University Press, Constanța, 2003, p. 85

³⁶⁶ Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983, p. 45

O altă modalitate de a stimula și îmbunătăți gândirea creativă o poate constitui **expunerea elevului la lectura de texte beletristice**, întâi ca ascultător sau audient, apoi ca cititor. Pe de o parte, elevul își va antrena capacitatea de reprezentare (imaginându-și scenele și personajele descrise în text), pe de alta, va lua contact cu o varietate de idei, perspective și stiluri literare, ceea ce îi antrenează gândirea creativă. Mai mult, așa cum o mare parte a literaturii SF a începuturilor s-a transformat în „literatură de anticipație”³⁶⁷ după ce respectivele elemente *fantasy* au fost realizate concret, devenit autor și venind cu propria viziune SF, i-ar putea inspira pe alții (oameni de știință sau pasionați de inovare) să concretizeze ideile sale.

Manifestarea creativității cadrului didactic la nivel procedural și al exprimării verbale (în ce privește abordarea și accesibilizarea conținuturilor, în utilizarea celor mai eficiente metode și tehnici de instruire, în confecționarea materialului didactic menit să le capteze, orienteze și să le mențină atenția elevilor, în alegerea suportului de lecție, în modul integrării și găsirii de aplicabilitate cunoștințelor predate etc.) poate, de asemenea, să conducă la inspirarea elevului în a deveni creativ.

Brainstormingul, elaborat în 1938, de Alex Osborn, presupune lansarea unui cuvânt sau a unei sintagme, urmată de asocierea, mai apropiată sau mai îndepărtată a unor termeni, la care trimite cuvântul sau sintagma respectiv(ă) în mintea fiecărui individ, este una dintre cele mai simple tehnici de stimulare a creativității de grup.

Ioan Cerghit arată că *sinectica* este „o metodă prin excelență de exersare și educare a creativității”.³⁶⁸ Asemănătoare brainstormingului, dar *mai eficace*, sinectica „se bazează pe *utilizarea metaforelor și analogiilor* în favoarea înlesnirii înțelegerii situației problematice, astfel încât neobișnuitul (straniul) să devină familiar, iar obișnuitul să apară ca ceva straniu, ciudat (străin). În acest sens este centrată pe dezvoltarea fanteziilor elevilor, considerată ca fiind hotărâtoare în afirmarea creativității”.³⁶⁹[s.a.]

Astfel, după enunțarea temei și a sarcinii de lucru, cadrul didactic propunând rezolvarea unei probleme neobișnuite, li se vor solicita elevilor, pe rând:

- trimiteri la cunoștințe din alte domenii
- trimiteri la experiența personală
- trimiteri la soluții artistice, făcându-se apel la imagini, simboluri, cuvinte,

sintagme

³⁶⁷ Cazul lui Jules Verne este cel mai cunoscut și mai edificator în acest sens.

³⁶⁸ Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași, 2006, p. 163

³⁶⁹ idem

- trimiteri șocante, fanteziste, care contravin experienței, legilor, preceptelor.

Ulterior, problema neobișnuită se transformă în ceva familiar, pentru ca acest aspect să fie transformat în ceva neobișnuit, straniu, solicitând noi soluții, inedite, care vor fi dezbătute (analizate critic, argumentate și contraargumentate). În încheiere, se reliefează ideile originale sau cele mai inspirate soluții.

Majoritatea covârșitoare a tehnicilor și metodelor activizatoare ar putea stimula cu succes exprimarea creativității literare a elevilor³⁷⁰. Acestora li se adaugă o serie de jocuri utilizate cu precădere în învățământul preșcolar și la clasa pregătitoare: „Cuvântul interzis”, „Găsește-i un alt nume!”, „Ce mai poate fi?” (vizând omonimia); „Povești încurcate”; „Minciunica gogonată”; „Cu ce poți asemana aceste forme?” etc. Unele dintre metodele de predare-învățare, pentru a dezvolta în chip accentuat creativitatea, pot fi ușor adaptate în acord cu obiectivul anterior formulat.

Spre exemplificare, atât *Explozia stelară*, cât și sarcinile de învățare propuse de „Cub”, pentru a provoca exprimarea creativității elevilor ar putea adăuga completarea ca întrebările și respectivele sarcini să nu-și găsească răspunsul în text, dar să fie formulate pe baza informației conținută în text.

Astfel, *Explozia stelară* s-ar putea concretiza astfel:

Formulați cât mai multe întrebări care să înceapă cu *Ce...*, *Cine...*, *Când...*, *Unde...*, *Cum...*, *De ce...*, care să nu-și găsească răspunsul în text.

Iată alte posibile exemple de activități de învățare prin care se stimulează creativitatea:

1. Formulează trei întrebări la care ți-ai dori să-ți răspundă un personaj (sau mai multe personaje) din operă.

2. Găsiți minimum 5 utilizări ale: creionului/ oglinzii / cretei/ unei coli de hârtie/ cenușii.

Exemplu (pentru *creion*): ca instrument de scris, pentru desen/ grafică, pentru însemnat în tâmplărie, ca semn de carte, ca element de decor, ca atelă pentru o aripă/picior de pasăre/animal mic, pentru realizarea unui plan înclinat, alternativă la riglă, posibilă unitate de măsură etc.

3. (*Jurnalul camaleon*) Rescrieți textul/opera:

- comic,
- dramatic,

³⁷⁰ Exemple: *Cvintetul*, *Scrierea liberă*, *Tehnica viselor*; *Pălăriile gânditoare*; *Predicție simplă/pe baza unor termeni dați*; *Jurnalul camaleon*; *Problematizarea* (Ex.: *Ce credeți că s-ar fi întâmplat dacă....?*)

- neutru.

4. Povestiți ce credeți că s-ar fi întâmplat dacă:

- nu exista conflict în opera „.....”?
- eroii ar fi avut telefoane mobile?
- personajele și-ar fi putut citi (unul altuia) gândurile?
- personajele ar fi putut să se metamorfozeze (în orice)?
- ar fi plouat cu flori într-un moment crucial?
- unul dintre personaje putea să se teleporteze?
- răul ar fi fost imediat pedepsit?
- opera nu ar fi avut un final fericit?

5. (exercițiu-joc) Organizați pe grupe eterogene de câte 3, 4 sau 5 elevi, aceștia vor primi câte o sarcină. Câștigă grupa care găsește cele mai multe însușiri (într-un timp precizat – de ex., în 5 minute)

Gr. 1. Găsiți cât mai multe însușiri potrivite³⁷¹ pentru substantivul *pădure*.

Gr. 2. Găsiți cât mai multe însușiri potrivite/ adjective pentru substantivul *vulpe*.

Gr. 3. Găsiți cât mai multe însușiri potrivite/ adjective pentru substantivul *munte*.

Gr. 4. Găsiți cât mai multe însușiri potrivite/ adjective pentru substantivul *câmpie*.

6. Imaginează-ți că lucrurile se comportă ca ființele. Ce pot face ele?

De ex.: *valurile*: plâng, se joacă, se retrag, șoptesc

luna:

pădurea:.....

fluturii:

albinele:

7. (exercițiu-joc) Cum poate fi...? (cerul, râul, gândul, natura ...)

³⁷¹ adjective, pentru clasele a III-a și a IV-a.

Realizarea unei compuneri

Deși în programa școlară inclusă în Curriculumul Național actual nu se vorbește explicit despre realizarea unei compuneri, în manualele școlare apare descrisă modalitatea de alcătuire a unui astfel de text.

În manualul destinat clasei a III-a, de *Limba și literatura română*³⁷², în capitolul *Scrierea unui text în care se prezintă o întâmplare imaginată*, se descrie structura unei compuneri și elementele componente ale fiecărei părți fără a se menționa cuvântul „compunere”:

- Pentru a scrie un text, primul lucru pe care trebuie să îl faci este **planul de idei sau o listă de întrebări referitoare la tema aleasă.**
- În textul în care sunt prezentate întâmplări imaginate, **personajele, locurile, faptele reale se îmbină cu cele imaginare.**
- **Părțile textului redactat de tine vor conține:**
 - **introducere** → locul, timpul și personajele;
 - **cuprins** → faptele relatate în ordinea desfășurării lor;
 - **încheiere** → sfârșitul întâmplării.

Fig. 4 – *Scrierea unui text în care se prezintă o întâmplare imaginată* –
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBQQVJBTEVMQSA0/#book/39> (p. 36)

În manualul publicat de Editura Intuitext³⁷³, tot aferent clasei a III-a, în capitolul *Scrierea unui text în care se prezintă o întâmplare imaginată*, există o prezentare similară, ceva mai nuanțată, a realizării compunerii, fără utilizarea denumirii acestui tip de text³⁷⁴.

³⁷² Briceag, Adriana; Bogdan Ionela Cătălina, Grigore, Maria Ionela ș.a., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a III-a*, Ed. Paralela 45, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBQQVJBTEVMQSA0/#book/> (accesat: 4.05.2025)

³⁷³ Mihăescu, Mirela; Pacearcă, Ștefan; Dulman, Anița ș.a., *Limba și literatura română. Clasa a III-a*, Ed. Intuitext, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBJTIRVSVRFWFQg/> (accesat: 4.05.2025)

³⁷⁴ Ibidem, p. 35.

În manualul publicat de Ed. Aramis³⁷⁵ există o familiarizare cu realizarea compunerii orale:

I. Prezintă oral o întâmplare petrecută în anotimpul iarna, pornind
le la planul de mai jos.

A. **Introducere:** timpul, locul, persoanele care au participat la acțiune
Într-o zi de iarnă, ...

B. **Cuprins:** evenimentele, în ordinea desfășurării lor
Pentru a face trecerea de la o idee la alta, poți utiliza cuvintele și
expresiile: *apoi, după aceea, mai târziu.*

C. **Încheiere:** sfârșitul întâmplării, impresiile, morala (învățătura)
În cele din urmă/La final, ...

376

În manualul publicat de Editura Ars Libri³⁷⁷, se regăsește capitolul *Părțile unui text creativ (compunerea)*, de data aceasta fiind utilizată denumirea tipului de text nu doar în titlul prezentat, ci și în cadrul respectivului capitol³⁷⁸ și chiar există o sarcină de învățare constând în alcătuirea unei compuneri.

De asemenea, în manualul publicat de Ed. Art Klett³⁷⁹, în Unitatea 9, există o prezentare concretă: *Compunere după un plan dat*³⁸⁰.

Date fiind aceste referiri, considerăm necesar să prezentăm succint modalitățile dezirabile de abilitare a elevilor cu tehnica de realizare a compunerii literare.

Argumente privind realizarea compunerilor literare

Toți specialiștii domeniului arată că, prin intermediul compunerilor, elevul valorifică atât cunoștințele dobândite la nivelul disciplinei (*Limba și literatura română*), cât și la celelalte discipline, dar și experiența sa de viață. Totodată, prin realizarea de compuneri, se urmărește stimularea creativității și învățarea creativă.

Elaborarea compunerilor literare în școală este menită atât să le dezvolte elevilor capacitatea de exprimare scrisă și orală, cât și să contribuie la formarea lor sub aspect intelectual, moral și privind exprimarea sensibilității estetice.

³⁷⁵ Norel, Mariana (coord.), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a III-a*, Ed. Eramis, București, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUkFNSVMgUFJJ/> (accesat: 4.05.2025)

³⁷⁶ Ibidem, p. 89

³⁷⁷ Grigore, Adina; Spînu, Elena-Adriana; Ionică, Ipate-Toma, Cristina, Nicoleta-Sonia ș.a., *Limba și literatura română. Clasa a III-a*, Ed. Ars Libri, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIMgTElCUkg/#0> (accesat: 4.05.2025)

³⁷⁸ Ibidem, p. 83.

³⁷⁹ Mihăilescu, Cleopatra; Pițilă, Tudora, *Limba și literatura română. Clasa a III-a*, Ed. Art Klett, 2022, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIQgS0xFVfQg/#book/01> (accesat: 4.05.2025)

³⁸⁰ Ibidem, p. 125 (<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIQgS0xFVfQg/#book/u09-124-125>)

În cadrul compunerilor, creativitatea își găsește expresie deopotrivă prin originalitatea formală, originalitatea conținutistică și privind articularea structurării materialului, în cazul unui eseu, presupunând valorificarea anumitor cunoștințe.

Modalități concrete de abilitare a elevilor cu tehnica realizării unei compuneri literare

În urma consultării lucrărilor în care se propun diverse demersuri de abilitare a elevilor cu tehnica realizării unei compuneri literare, dar mai cu seamă, după o observare sistematică la clasă a modului concret, funcțional, de realizare a demersului vizat, două sunt modalitățile pe care le recomandăm în scopul menționat:

1. realizarea unei prime compuneri ghidată de profesor, prin: anunțarea temei, dezvoltarea ei, alcătuirea planului compunerii (împreună cu elevii, consemnat pe tablă și în caiete), elaborarea orală a compunerii (prin dezvoltarea fiecărei idei în parte, apelând la elevi), scrierea compunerii, fie pe tablă, de către cadru didactic (caz în care elevii copiază în caiete), fie individual în caiete, de către elevi (caz în care nu se solicită transcrierea fidelă a compunerii realizată oral).

2. identificarea, prin analiză și studiu contrastiv, a trăsăturilor unei compuneri literare, pornind de la compuneri model.

În acest caz, profesorul va prezenta, fie prin proiectare video, fie pe foi de *flipchart*, a trei compuneri având teme diferite, astfel încât, solicitându-le elevilor să descopere trăsăturile comune, aceștia să se concentreze asupra celor formale și nu asupra celor de conținut.

Sarcina aceasta ar putea fi realizată după un moment de reflecție individuală, în grup.

Se vor identifica atât elemente referitoare la așezarea în pagină, cât și: existența unui titlu, structura compunerii/părțile compunerii și componența acestora, elemente stilistice (expresii artistice), originalitatea etc.

Realizarea ulterioară a unei compuneri va fi realizată individual de către elevi (într-o oră următoare), pe baza modelelor oferite, dar pe o temă diferită de cele ilustrate.

În învățământul primar, se pot realiza următoarele **tipuri de compuneri**:

1. compuneri pe baza unor materiale de sprijin (material iconografic, texte cunoscute, proverbe, zicători, ghicitori, desene proprii, peisaje observate în natură etc.);

2. compuneri libere;

3. compuneri-corespondență (ex.: scrisori);

4. compuneri gramaticale (presupunând integrarea anumitor structuri lingvistice sau lexicale)

5. redactare de e-mail (cu temă precizată).

După tehnica folosită de învățător, compunerile școlare pot fi:

1. cu început dat;
2. cu sfârșit dat;
3. cu termeni de sprijin;
4. cu propoziții de sprijin³⁸¹.

După modul de expunere predominant, compunerile pot fi:

1. narrative
2. descriptive.

Indiferent de modalitatea de predare-învățare a compunerilor utilizată, cadrul didactic trebuie să țină seama de posibilitățile individuale de lucru ale elevilor. Astfel, întrucât aceștia au, în general, un ritm inegal de lucru, tehnica realizării compunerilor nu se poate însuși simultan de către toți elevii unei clase. De aceea, se recomandă împărțirea lor pe grupe, în funcție de dificultățile întâmpinate. Fiecare grupă va primi îndrumări și ajutor acolo unde se impune, exersând apoi ceea ce considera inițial dificil.

Spre exemplu, dacă o parte a elevilor din clasă întâmpină dificultăți în formularea introducerii, se va forma o grupă cu acești elevi, li se enumeră elementele care pot face parte din introducere, vor primi exemple numeroase de introduceri, chiar o introducere dată, apoi vor fi încurajați să formuleze ei înșiși introduceri. Ulterior, se trece la realizarea integrală a compunerii.

Evaluarea compunerilor trebuie să aibă în vedere atât procesul elaborării, cât și produsul rezultat. Iată câteva aspecte în acest sens:

- încadrarea în temă/ concordanța dintre titlul compunerii și conținut;
- respectarea structurii unei compuneri (și a raportului dintre părțile acesteia);
- încadrarea în dimensiunea propusă (dacă se fac precizări în acest sens);
- corectitudinea formulării enunțurilor din compunere (punctuație, ortografie, norme gramaticale);
- înlănțuirea logică și coerentă a ideilor;
- originalitatea tratării subiectului (sub aspect formal și conținutistic);
- expresivitatea exprimării;
- calitățile formale/ exterioare ale redactării (așezare în pagină, alineate, lizibilitate, estetică generală).

³⁸¹ În această situație, compunerea se poate prezenta ca un text lacunar.

În funcție de tipul compunerii, se adaugă noi elemente, de specificitate pentru respectiva compunere.

Spre exemplu, în cazul unei compuneri cu termeni de sprijin, se va urmări suplimentar integrarea respectivelor cuvinte în context, proprietatea sensurilor cu care au fost utilizate, coeziunea textului etc.

În cazul unei compuneri cu început/sfârșit dat, se urmărește coerența între elementul fix și restul realizării.

Evaluarea în învățământul primar

Componentă majoră a procesului didactic alături de predare – învățare, evaluarea școlară trebuie tratată în strânsă legătură cu aceste activități didactice.

Evaluarea este o „activitate care vizează să determine modul sistematic și obiectiv al impactului, eficacității, eficienței și pertinentei activităților față de obiectivele lor, în vederea ameliorării, pe de o parte a activităților în curs și, pe de altă parte, a programării și a luării deciziilor viitoare”³⁸².

Evaluarea presupune trei operații interdependente în cuantificarea rezultatelor învățării:

1. controlul sau verificarea – prin care se constată calitatea și cantitatea cunoștințelor teoretice și practice dobândite de elev;
2. aprecierea (prin care se estimează valoarea, nivelul și performanțele cunoștințelor dobândite de elevi);
3. notarea (presupune măsurarea și validarea pregătirii elevului).

Această ultimă operație este codată diferit de la un sistem la altul sau chiar în interiorul aceluiași sistem:

- prin calitative (E, F.B., B, S, I)
- litere: A, B, C, D.....
- cifre de la 1 la 5, de la 1 la 10, de la 1 la 20, crescător sau descrescător.

În învățământul primar autohton de masă, rezultatele evaluării se exprimă prin acordarea de calitative, notate în catalog, carnet de elev și în diverse evidențe, însă, uneori, se impune acordarea de punctaje (și chiar note), în ideea unei mai fidele descrieri a rezultatelor școlare, mai cu seamă în vederea efectuării unor cercetări pedagogice, a ierarhizării elevilor la concursuri, olimpiade sau în cazul participării la alte competiții.

Funcțiile evaluării³⁸³:

1. **de control:** se constată și se apreciază activitatea și rezultatele elevului raportate la obiectivele proiectate.
2. **de reglare:** are în vedere activitățile reglatorii de corecție pe care le vor urmări institutorul și elevul.

³⁸² Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Aprobarea Manualelor, *Alegerea manualelor*, Ed. Spiru Haret, Iași, 1999, p. 13

³⁸³ Apud Olga Dușu, *Didactica limbii române și comunicării în ciclul primar*, Ed. Europolis, Constanța, 2002, p. 208.

3. **educativă:** vizează stimularea obținerii de performanțe superioare în pregătirea elevului.

4. **de predicție și de orientare:** evaluarea urmărește prefigurarea desfășurării activității în sistem și anticiparea rezultatelor.

5. **de selecție/de competiție:** asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor din punct de vedere al cunoștințelor deținute și al performanțelor realizate.

6. **socială:** constă în informarea familiei / comunității / societății asupra rezultatelor elevilor, exprimând eficiența învățământului și măsurile care se impun în funcție de calitatea acestuia.

Indiferent de forma prin care se realizează evaluarea, aceasta trebuie să aibă în vedere atât procesul, cât și produsul.

Taxonomia formelor de evaluare:

A. În funcție de momentul realizării evaluării, distingem:

- evaluare inițială (se realizează la începutul fiecărui an școlar sau atunci când institutorul preia un colectiv de elevi, prin teste scrise).
- evaluare formativă / transversală / de parcurs / continuă (se realizează pe tot parcursul instruirii, ritmic, prin fișe de evaluare, întrebări, extemporal etc.).
- evaluare sumativă / cumulativă / finală (are loc după fiecare unitate de învățare și la sfârșitul semestrului, de obicei prin teze, și la sfârșitul anului școlar).

B. În funcție de procedeele de realizare, evaluarea este:

- orală
- scrisă
- evaluare mixtă (îmbină cele două forme de evaluare)
- prin test docimologic (presupune anumiți itemi³⁸⁴ și o matrice de specificație).

Taxonomia itemilor:

1. obiectivi

- cu alegere duală (presupun două variante)
- cu alegere multiplă (tip grilă simplă cu un răspuns corect)
- de tip pereche (solicită asocierea)

³⁸⁴ întrebări însoțite de schema de notare (răspunsul corect și punctajul acordat răspunsului)

2. semiobiectivi

- cu răspuns scurt (*Când/ Unde se întâmplă ...?*)
- de completare (presupun enunțuri sau cuvinte lacunare)
- întrebări structurate (*Citește cu atenție următorul text și răspunde la întrebări:...*)

3. subiectivi

- eseu structurat (ex.: *Realizați o compunere în care să discutați despre... Veți avea în vedere: ... /Vă veți referi la: ...; Realizați un alt final pentru opera.....*)
- eseu nestructurat / liber (ex.: *Argumentează, într-o compunere de 1-2 pagini, că opera La cireșe este un text narativ. / Alcătuiește o compunere despre anotimpul preferat.*)
- rezolvare de probleme (ex.: *Realizați o reclamă; Realizați o invitație la serbarea clasei; Realizați o felicitare de ziua mamei.*)

Pentru disciplina *Limba și literatura română*, este necesar apelul la toți acești itemi, întrucât vizează aspecte diferite ale receptării și emiterii de mesaj oral și scris, de comunicare verbală din perspective diferite (lingvistică, literară, pragmatică). De altfel, toate tipurile de examinări naționale de mai târziu, îmbină itemi obiectivi, cu semiobiectivi și cu subiectivi.

Tot la disciplina aceasta, achizițiile supuse evaluării țin de specificitatea disciplinei, vizând:

- elemente de limbă (sub aspectul utilizării concrete, dar și sub aspectul descrierii teoretice, inclusiv în cadrul unor analize gramaticale)
- elemente de comunicare (incluzând aici calitățile exprimării orale și scrise, realizarea diverselor tipuri de compoziții, talentul literar)
- *progresul școlar în studiul literaturii, urmărind gradul de dezvoltare a receptivității literar-artistice a elevilor, dat de:*
 - disponibilitățile afective ale elevilor față de textul literar investigat;
 - expresia imaginației creatoare;
 - interpretarea critică;
 - limbajul de specialitate;
 - cultura literar-artistică;
 - însușirea unor elemente stilistice minimale.

Desigur că unele dintre aspectele mai-sus enumerate se regăsesc în fază incipientă la școlarul mic, fiind totuși prezente în clasa a IV-a, în vreme ce informațiile *extraestetice* (cuprinzând în special date despre autori și activitatea lor literară) sunt furnizate elevului încă din clasa I. Acestea sunt necesare în măsura în care îi familiarizează pe elevi cu valorile literaturii române, în general, și

accesibilizează receptarea (afectivă) a textului, fiind subsumabile culturii literar-artistice.

Reperul fundamental atât în privește predarea-învățarea, cât și evaluarea, rămâne însă programa școlară, care specifică rezultatele așteptate ale învățării, la nivelul disciplinei.

Testele docimologice sunt seturi de probe sau întrebări menite să evalueze cunoștințele asimilate și capacitatea de a opera cu ele.

Întrebările pot fi:

- cu răspunsuri deschise, solicitând elevii în activitatea de interpretare, argumentare și explicare.
- Cu răspunsuri închise gen „adevărat – fals”, „da – nu” sau tip grilă.

Combinarea itemilor într-o probă se exprimă printr-o **matrice de specificație**.
Exemplu:

Nivel cognitiv Conținuturi	Înțelegere	Aplicare	Interpretare	Total %
C1	3 itemi.....	3 itemi	1 item	20
C2				20
C3				20
C4				20
C5				20
Total	40	40	20	100

De exemplu:

- pentru *înțelegere*: itemi cu răspuns scurt (*Care sunt personajele pozitive în opera...?*)
- pentru *aplicare*: rezolvare de probleme (*Realizați o reclamă; Construiți o propoziție după schema: ...*)
- pentru *interpretare*: eseu structurat / nestructurat.

Etapele în elaborarea testelor:

- Stabilirea obiectivelor de evaluare;
- Alegerea tipului de test;
- Stabilirea numărului de ore;

- Alegerea formatului (matricei);
- Scrierea itemilor;
- Stabilirea schemei de notare.

Fiecărui obiectiv de referință trebuie să-i corespundă un obiectiv de evaluare care răspunde următoarelor trei cerințe:

- Ce se evaluează
- Cum se evaluează
- Cât se evaluează.

Pentru evaluarea deprinderilor formate, modelul cuantificării rezultatelor este oferit de Ghidul metodologic pentru aplicarea Programelor de *Limba și literatura română*.

Evaluarea exprimării orale în învățământul primar se realizează, cuantificând:

- „siguranța cu care se exprimă elevul în diferite scopuri;
 - situațiile de comunicare în care exprimarea orală a elevului este eficientă;
 - interacțiunea elevului cu diferiți membri ai unor grupuri diverse;
 - impactul pe care îl are exprimarea orală a unui elev asupra auditorului;
 - capacitatea elevului de a fi un bun ascultător;
 - modul în care vorbitorul ține cont de reacțiile auditorului sau dacă aceste reacții afectează prestația vorbitorului;
 - factorii care determină relația vorbitorului cu audiența;
 - trăsăturile limbajului folosit de elev;
 - felul în care elevul împărtășește altora propriile descoperiri sau semne de întrebare;
 - comentariile sale făcute despre propria exprimare orală, notate în jurnalul elevului sau în chestionarele de autoevaluare;
 - cum se descurcă elevul în viața cotidiană în ceea ce privește comunicarea orală;
 - ce convenții sociale ale comunicării orale înțelege și folosește elevul;
 - comportamentul elevului în situații de comunicare orală.”³⁸⁵
- Pentru evaluarea transcrierii (la clasa I și a II-a), se vor avea în vedere:
- lizibilitatea
 - aspectul îngrijit

³⁸⁵ *** Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română, CNC, București, 2002, p. 78

- respectarea alineatelor
 - respectarea formei literelor și corectitudinea legării lor în cuvinte
- păstrarea spațiului adecvat între cuvinte
- încadrarea și așezarea corectă a textului în pagină
 - înclinarea constantă a literelor
 - transcrierea corectă a cuvintelor din text în urma unei analize fonetice
- mentale
- scrierea cuvintelor din text în ordinea în care se succed
 - transformarea tuturor literelor de tipar în litere de mână
 - timpul de realizare (maximum 15').

Pentru evaluarea limbajului verbal al elevilor, în special la intrarea lor în clasa I, indicatorii limbajului sunt:

- volum lexical activ,
- diversitate lexicală,
- corectitudine gramaticală și a adecvării la context,
- fluentă,
- rapiditatea vorbirii (exprimată de numărul cuvintelor rostite într-un minut),
- tempo (regulat sau sincopat),
- tărie (forța pronunției),
- expresivitate (claritatea dicției, pauze – psihologice, gramaticale, prozodice – , accent – silabic și frastic –, intonație, melodicitate, timbru vocal).
- elemente para- și extralingvistice (capacitate de persuadare/ persuasiune, mimică, gestică etc.).

Metode alternative de evaluare

Așa cum arată Ioan T. Radu, față de metodele tradiționale de evaluare, metodele alternative descriu rezultatele instruirii/ învățării uneori chiar concomitent cu aceasta, dar, totodată, privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată care vizează formarea unor capacități, dobândirea unor competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Printre cele mai frecvent indicate metode și tehnici de evaluare alternative (de diverși pedagogi), se regăsesc:

- portofoliul
- proiectul
- autoevaluarea
- observarea sistemică a activității și comportamentului elevilor

- investigația
- interviul.

În învățământul primar, **portofoliul** pare un instrument agreat deopotrivă de elevi și cadru didactic, frecvent utilizat, însă extrem de divers gândit și valorificat.

Portofoliul, denumit și *dosar progresiv*, *dosar de învățare*, considerat *cartea de vizită a elevului* sau *portretul său pedagogic*, se constituie într-o *metodă de evaluare complexă, longitudinală* (C. Cucos), dar și într-un *mijloc de valorizare a datelor obținute prin evaluări repetate* (Ion T. Radu).

Utilizat la ciclul primar, portofoliul joacă „rolul nu atât de instrument de evaluare cât mai ales de motivare pentru activitatea de cunoaștere”.³⁸⁶

Elevii pot alcătui, la acest nivel, portofolii:

- tematice, constând în realizarea unor „colecții” de materiale pe o anumită temă (date despre activitatea literară a unui scriitor, întocmirea unor bibliografii, colectarea informațiilor referitoare la un eveniment, la o personalitate etc., din anumite materiale bibliografice indicate etc.)
- de dezvoltare, înregistrând etapele semnificative în dobândirea unor cunoștințe, noțiuni, abilități, deprinderi etc. (consemnarea lecturii operelor unui scriitor sau cu referire la o realitate comună – SF, spre exemplu –, *Cum am învățat gramatică* etc.).

Apelul la **proiect** este motivat de faptul că solicită *manifestarea activă, într-o situație nouă, a cunoștințelor și abilităților elevilor*, constituind și o modalitate de verificare a posibilității de transfer a cunoștințelor și a caracterului practic-aplicativ al conținuturilor teoretice asimilate.

Autoevaluarea îmbracă câteva forme concrete de realizare:

- autoevaluarea propriu-zisă (personală), prin autoapreciere verbală și autonotare (supravegheată eventual de profesor)
- autoevaluarea reciprocă
- autoevaluarea încrucișată
- autoevaluarea obiectivă în cadrul grupului/ clasei.

S-a demonstrat că *autoevaluarea dublează cunoștințele dobândite, dacă este folosită frecvent*, unii psihologi considerând că „autorecompensarea, răsplata pe care elevul și-o acordă îl ajută să meargă mai departe, conducându-l la niveluri de performanță mai ridicată”.³⁸⁷ În plus,

- autoevaluarea este o modalitate prin care învățătorul obține confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate,

³⁸⁶ Doina Mihalașcu, *Curriculum. Instruire. Evaluare*, Ed. Ex Ponto, Constanța, 2006, p. 317

³⁸⁷ ibidem, p. 324.

- elevul exercită într-o mai mare măsură rolul de participant la propria sa formare,
- elevii pot să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite,
- cultivă o atitudine pozitivă, responsabilă, față de învățare.

Funcțiile autoevaluării diferă și ele de cele ale evaluării tradiționale, fiind: de constatare (*ce știu bine din conținuturile învățate și ce știu mai puțin bine?*); de mobilizare (*eu am reușit să fac mult, dar la tema respectivă mai am rezerve...*) și de proiectare (*ca să nu am probleme în continuare, trebuie să repet următoarele...*).

Metode de cercetare utilizate la *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*

În ciuda faptului că „cercetarea educațională nu a atins rigoarea descriptivă, explicativă și predictivă a cercetărilor din științele exacte”³⁸⁸, dat fiind faptul că prin intermediul ei se poate optimiza și inova procesul didactic, în plus, răspândindu-se o bună practică educațională, cunoașterea metodelor de cercetare care se adecvează în cea mai mare măsură disciplinelor de care ne ocupăm este un element obligatoriu pentru orice cadru didactic. De altfel, Emile Planchard arăta că „Finalitatea oricărei cercetări pedagogice este /.../ să descopere reguli de acțiune pentru a spori în mod sigur randamentul educației, în sensul larg al cuvântului”³⁸⁹, iar Mușata Bocoș exprima mai nuanțat aceeași idee: „cercetarea pedagogică este un tip special de cercetare științifică, este un proces continuu, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea și prospectarea activității de instruire și educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică și / sau practic-aplicativă.”³⁹⁰

Cercetarea experimentală are următoarele funcții: constatativ-descriptivă, ameliorativă, predictivă, referențial-informațională.

Taxonomia cercetărilor are în vedere criterii diverse, rezultând astfel o descriere diversă:

- „- după esență: cercetări teoretic-fundamentale, practic-aplicative, combinate;
- după finalitate: cercetări constatative, acționale (de intervenție), de dezvoltare, orientate;
- după funcție: cercetări descriptiv-analitice, explicative, operaționale, proiective;
- după problematică: cercetări specifice fiecărei științe educaționale;
- după metodologie: cercetări observaționale, experimentale, speculative (filosofice), comparate, istorice;
- după modul de abordare a problematicii: cercetări mono, intra –, pluri –, inter –, transdisciplinare;
- după gradul organizării: cercetări spontane, sistematice;

³⁸⁸ Simona Alecu, *Metodologia cercetării educaționale*: Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005, p. 11

³⁸⁹ Emile Planchard, *Cercetarea în pedagogie* (trad. Victoria Petrescu și Elvira Balmuș), E.D.P., București, 1972, p. 30

³⁹⁰ Mușata Bocoș, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003, p. 6

- după agenții antrenați: cercetări individuale, în grup mic, colective”³⁹¹.

Acestora li se adaugă cercetările *integrative*, fundamental fiind, ca în orice tip de cercetare educațională de actualitate, *principiul complementarității*, presupunând puncte de vedere și metode de investigație pluraliste, având ca rezultat formarea unei imagini de ansamblu asupra realității educaționale.

După Ioan Cerghit, etapele unei cercetări științifico-pedagogice sunt:

- *alegerea (formularea) problemei,*
- *motivarea utilității cercetării,*
- *precizarea cadrului teoretic,*
- *specificarea obiectivelor cercetării,*
- *formularea ipotezei,*
- *organizarea cercetării,*
- *stabilirea metodologiei de cercetare,*
- *desfășurarea propriu-zisă a cercetării,*
- *analiza și interpretarea datelor,*
- *validarea cercetării,*
- *elaborarea concluziilor și*
- *valorificarea cercetării.*³⁹²

Organizarea cercetării presupune:

- *stabilirea perioadei de cercetare;*
- *precizarea locului efectuării cercetării;*
- *delimitarea eșantionului/ lotului de subiecți (elevi) cuprinși în cercetare;*
- *fixarea grupului sau claselor experimentale și a grupului (claselor) martor;*
- *caracterizarea subiecților (sub aspectul vârstei, al mediului de proveniență, al condițiilor de viață etc.);*
- *indicarea disciplinelor de învățământ vizate, eventual, în cercetare;*
- *precizarea bazei materiale ce se asigură în cercetare (diverse materiale, aparatură etc.);*
- *alți investigatori implicați (colaboratori);*
- *alte condiții*³⁹³.

³⁹¹ Simona Alecu, *Metodologia cercetării educaționale*, Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005, p. 13

³⁹² Ioan Cerghit, Cerghit, Ioan, *Etapile unei cercetări științifico-pedagogice*, în: *Revista de Pedagogie*, anul XXXVIII, nr. 2/1989, p. 13

³⁹³ Ibidem, p. 15 (sinteză)

O privire sintetică asupra cercetării educaționale, în care identifică trei etape, oferă Simona Alecu³⁹⁴:

Tabel – Etapele cercetării educaționale (S. Alecu)

A. Pregătirea cercetării
1. <i>Alegerea problemei de cercetat</i> • sesizarea apariției unei probleme de investigat
2. <i>Documentarea</i> • inventarierea datelor existente în literatura de specialitate, evaluarea stadiului atins în cercetarea temei etc.
3. <i>Stabilirea ipotezei și a obiectivelor cercetării</i>
4. <i>Stabilirea metodologiei cercetării</i>
5. <i>Întocmirea proiectului de cercetare</i>
B. Desfășurarea cercetării
6. <i>Aplicarea proiectului elaborat și urmărirea rezultatelor obținute</i> • inserția noului, înregistrarea și culegerea datelor cercetării
C. Finalizarea cercetării
7. <i>Prelucrarea și interpretarea datelor. Elaborarea concluziilor</i>
8. <i>Valorificarea cercetării educaționale</i> • elaborarea lucrării metodico-științifice, a comunicării științifice, articol, studiu etc. • implementarea soluțiilor în practica educațională.

Designul cercetării experimentale cuprinde, în general, următoarele elemente:

- coordonatele cercetării (precizarea locului și duratei cercetării, a tipului cercetării);
- scopul cercetării;
- obiectivele cercetării (preferabil măsurabile);
- ipoteza (în termenii: *Dacă, atunci.....* sau *Se prezumă că...*)
- variabile relevante și „posibil relevante” (variabile independente și variabile dependente)
- metodologia utilizată/tehnici și metode utilizate în cercetare;
- descrierea loturilor de subiecți – lotul experimental și lotul de control/martor³⁹⁵.

³⁹⁴ Simona Alecu, op.cit., 2005, p. 33

³⁹⁵ pentru cercetarea calitativă/cercetarea-dezvoltare/ cercetarea investigativ-ameliorativă.

- testarea inițială³⁹⁶;
- prelucrarea și interpretarea datelor (obținute la testarea inițială);
- etapa intervențională/formativă³⁹⁷;
- testarea finală; (aceiași tip de itemi ca și la testarea inițială, însă aplicațiile vor fi diferite)
- prelucrarea și interpretarea datelor obținute la testarea finală; compararea datelor testării finale cu cele ale testării inițiale; validarea ipotezei (care devine astfel teză) sau negarea ei.

Toate acestea vor fi urmate de **concluzii** privind cercetarea efectuată.

Utilizat în toate științele educației, **experimentul pedagogic** este printre cele mai frecvent utilizate metode de cercetare și în cazul didacticilor aferente disciplinelor *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*.

Ancheta lingvistică/dialectală

Ancheta lingvistică/dialectală se deosebește net de ancheta prin intermediul interviului (în ciuda unor elemente comune), prin faptul că pentru o bună acuratețe a rezultatelor cercetării întreprinse, în ideea ca subiectul să nu-și controleze limbajul oral, acesta nu trebuie să știe care este obiectul cercetării (nu i se comunică faptul că cercetătorul studiază, spre exemplu, un anumit dialect/subdialect/ grai). În acest sens, de o mare utilitate, notorietate și apreciere se bucură ancheta dialectală efectuată între 1897-1901 în 639 de localități, cu un chestionar de 1400 de cuvinte și fraze realizată de Edmond Edmont (1849-1926), în vederea alcătuirii lucrării *Atlas linguistique de la France* („Atlas lingvistic al Franței”), la solicitarea lingvistului *Jules Gilliéron*³⁹⁸

Metoda comparativ-istorică

Alături de metoda *reconstrucției interne*, de metoda *geografiei lingvistice* și de metode analitice structurale, metoda comparativ-istorică se numără printre metodele specifice ale cercetării lingvistice³⁹⁹, și pleacă de la premisa că „Pentru a ajunge la generalizări teoretice, limbile existente sau cunoscute trebuie comparate între ele.”⁴⁰⁰

Principiile acestei metode reprezintă fundamentul teoretic al oricărui tip de cercetare în diacronie a limbilor, cu privire la originea, evoluția și înrudirea limbilor.

³⁹⁶ idem

³⁹⁷ idem

³⁹⁸ apud <http://dexonline.ro/definitie/atlaslingvistic/898372> (accesat: 24.04.2025)

³⁹⁹ cnf. Eugen Munteanu, *Introducere în lingvistică*, Ed. Polirom, Iași, 2005, pp. 104-151

⁴⁰⁰ ibidem, p. 104

În ce ne privește, această metodă încă poate fi folosită la compararea dialectelor limbii române (daco-român, aromân, meglenoromân și istroromân), dar și a unui grai cu un dialect, dat fiind faptul că, în ciuda cercetărilor întreprinse, un studiu exhaustiv cu privire la momentul apariției, diversificării și particularizării acestor dialecte nu a apărut.

Studiul contrastiv

Obiectivul principal al unui studiu contrastiv este de a reliefa trăsăturile distinctive dintre două sau mai multe fenomene lingvistice, literare/beletristice, stilistice, estetice etc., pe baza analizei contrastive. Prin această metodă se pot cerceta asemănările și deosebirile între: limbi (exprimarea diverselor categorii gramaticale, a verbelor modale, a claselor morfologice; asimilarea/utilizarea anglicismelor în limbile Europei centrale și de est etc.), curente literare (de exemplu, între sămănătorism și poporanism, între poporanism și realism, între suprarealism și futurism etc.), tehnicile narative ale diverșilor prozatori, între formulele românești în diverse culturi, între modul de asimilare diferită a unui curent cultural internațional în diverse culturi („autohtonizarea” diferită a romantismului în spațiul românesc și în cel slav) etc.

Studiul de caz la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*⁴⁰¹

Studiul de caz este o metodă de cercetare⁴⁰² (solicitând metode complementare de culegere, analiză și prelucrare a datelor, calitative și cantitative) presupunând observare sistematică și intervenție educațională particularizate, menită să explice etiologia unui fenomen legat de performanțele subiectului învățării (net superioare celorlalți colegi de clasă, inferioare acestora sau percepute situate la un ecart considerabil – de mare – între situația inițială a subiectului și un moment ulterior, fie în sens pozitiv, fie în sens negativ. Astfel, studiul de caz se impune și în situația ameliorării/îmbunătățirii rezultatelor școlare ale unui elev (care fie a avut rezultate inițiale foarte bune o perioadă, după care a obținut rezultate scăzute, fie înregistrează constant eșec școlar) și în situația în care înregistrarea unui vădit/culminant succes școlar (în special de către un elev cu

⁴⁰¹ Studiul de caz solicită, uneori, așa cum se poate vedea din exemplele date, și solide cunoștințe de psihopedagogie și abilități de persuadare, pentru a realiza o cercetare investigativ-ameliorativă la nivelul disciplinelor precizate.

⁴⁰² A fost considerat chiar o strategie, necesitând metode, tehnici și proceduri multiple și investigații atât științifice, cât mai ales empirice.

rezultate anterioare mediocre) se dorește a fi cercetată sub aspectul etiologiei care a generat-o, în ideea de a fi generalizată ulterior.

Alegerea cazului se face în acord cu tema studiată, cu obiectivele cercetării, eventual cu ipoteza formulată⁴⁰³.

Iată câteva situații care pot reclama studiul de caz (la disciplinele menționate):

1. La sfârșitul clasei I, elevul A este singurul care nu a învățat citit-scrisul, în condițiile în care toată clasa a realizat cu succes acest lucru. El nu recunoaște/identifică literele și nici nu le poate realiza (nici măcar după desen).

Învățătoarea sa își pregătește susținerea inspecției speciale în vederea obținerii gradului didactic I și își dă tot interesul să-l învețe citit-scrisul. În ultimul semestru al clasei I, cu acordul părinților elevului A, i-a conceput un program special de recuperare, de cca. o oră (aproape) zilnic, după terminarea orelor. Totuși, elevul nu a înregistrat nici cel mai mic progres. Copilul a fost testat psihologic, examinat medical, neconstatându-se nimic de natură să explice insuccesul lui.

Pentru că legea nu-i permite să-l declare, la sfârșitul clasei I, repetent, el a ajuns în clasa a doua. (Chiar și pe timpul vacanței de vară, cadrul didactic s-a întâlnit de câteva ori cu elevul, în același scop, fără ca situația să se schimbe.)

Aproape exasperată, la începutul acestei clase, învățătoarea îl așază în altă bancă, lângă o colegă a lui și încetează orice demers de recuperare-ameliorare.

După o lună, în urma intervenției colegei sale, elevul recunoaște și poate scrie corect toate literele.

Studiul de caz recomandat: metoda/metodele folosite de colega elevului A pentru ca acesta să înregistreze progresul obținut, în ideea generalizării lor și în cazurile similare din alte clase.

2. Elevul B a avut achiziții net superioare nivelului său de vârstă și prevederilor documentelor curriculare, la intrarea în clasa pregătitoare. Știa să citească foarte bine (corect, conștient, fluent, expresiv) și să scrie la fel de bine (corect, conștient, în fir continuu/legat, rapid). Era dornic să învețe lucruri noi. Spre sfârșitul clasei (pregătitoare), el și-a pierdut orice interes pentru carte, este apatic (privește în neant, nu are nicio reacție), nu este atent la lecții, adesea cască obosit, uneori folosește radiera drept mașinuță de raliuri, face viraje pe bancă, în aer...

Refuză să citească și vorbește foarte puțin.

În familia sa nu au intervenit niciun fel de modificări.

⁴⁰³ Sau invers, ipoteza poate fi formulată conform cu un posibil caz pe care îl avem în vedere.

Studiul de caz recomandat: *Ce l-ar motiva adecvat pe elevul B să redevină interesat de învățatură?*

3. Elevul C este deja în clasa a patra. Părinții săi sunt plecați în străinătate încă de când a intrat el în clasa I, fiind lăsat în grija bunicilor materni, foarte vârstnici și cu sănătatea șubrezită. Îi ajută mai mult el pe ei decât viceversa. Dintotdeauna, rezultatele lui școlare au oscilat între „insuficient” și „foarte bine”. O zi strălucea, alte două-trei zile nu răspundea adecvat nici la cele mai simple întrebări. O poezie memorată, recitată exemplar și înțeleasă, peste câteva zile, era ca și uitată, nu-i mai spunea nimic. În schimb, elevul C citește foarte mult (zilnic între 50 și 100 de pagini), după cum spun colegii lui, care se plâng că el refuză să se joace ca să citească. Până acum, niciun cadru didactic nu a acordat suficientă atenție nici stării sale afective, nici lecturii pe care el o parcurge.

Studiul de caz recomandat: Ce metode/tehnici didactice putem utiliza pentru ca elevul C să obțină constant rezultate foarte bune la *Limba și literatura română*?

4. Elevul D iubește comunicarea și literatura, însă manifestă rejecție față de orice conținut de gramatică. El consideră că este suficient că știe să scrie corect și nu-l interesează nici descrierea limbii române din punct de vedere morfologic și sintactic, nici exercițiile de identificare a părților morfologice și sintactice sau de construire de enunțuri după scheme date, lucruri pe care le consideră lipsite de utilitate (practică).

Studiul de caz recomandat: Cum îi putem schimba această convingere, astfel încât să-l pregătim pentru examinările naționale (în condițiile în care este foarte bine pregătit la toate celelalte materii)?

5. Elevul E are rezultate foarte bune la învățatură și, dintre toate materiile, spune că adoră Comunicarea în limba română/Limba și literatura română. Are, însă, un scris chinuit, ilizibil, cu care se jenează. Nu-i place să scrie decât la calculator și refuză orice exerciții de caligrafie (necesare, întrucât nici el nu-și înțelege întotdeauna scrisul, și urmează să fie examinat și să dea concurs de admitere la liceu).

Studiul de caz recomandat: Cum să-l ajutăm să accepte să efectueze exerciții de caligrafie?

Desigur că exemplele de studiu de caz ar putea continua. Așa cum se observă, „cazul” poate fi reprezentat de orice situație puternic particularizată, fie că se are în

vedere un subiect al învățării, un fenomen, un proces, o strategie, o metodă sau orice alt element contextualizat. Important este ca studierea lui să ofere informații cu privire la ameliorarea unui aspect sau la generalizarea altuia, așa cum am arătat mai sus.

Analiza documentelor

Deși această metodă de cercetare este utilizată cu precădere în sociologie, a fost și poate fi adecvată și cercetării în domeniul literar, în anumite situații.

Facem precizarea că documentele analizate pot fi atât oficiale (acte de stare civilă, certificate, adeverințe etc.), cât și private (jurnale, scrisori, manuscrise, diverse însemnări), adică obiecte sau texte care oferă informații despre o anumită persoană (în cazul disciplinei la care ne referim, de regulă, scriitor/scriitoare), un proces (de exemplu: transformarea unei schițe/scheme literare într-o operă; stabilirea paternității unei opere publicată inițial sub anonim sau sub pseudonim), un fenomen literar (de exemplu: apariția și răspândirea/ilustrarea atipică a unui curent literar în diverse culturi). Prin analiza documentelor, se poate, de asemenea, stabili în ce măsură un eveniment social-istoric prezentat într-o operă literară concordă cu/respectă viziunea istoricilor, întregind astfel informațiile existente, aducând o perspectivă inedită asupra lor (de exemplu, motivele decapitării lui Constantin Brâncoveanu și a fiilor săi, prezentate în diverse documente istorice și în literatură⁴⁰⁴) sau fiind rodul exclusiv al subiectivității/ficțiunii unui autor (poate chiar o licență poetică, așa cum, în *Scrisoarea III*, Mihai Eminescu plasează lupta de la Nicopole înaintea confruntării dintre Baiazid și Mircea cel Bătrân, de la Rovine).

Această metodă de cercetare poate fi utilizată cu succes atât în cadrul cercetării de tip calitativ, cât și a celei de tip cantitativ, fiind uneori complementară altor metode. Se dovedește necesară în special când există suspiciunea/indicii că un scriitor a publicat sub diverse pseudonime, în ideea identificării volumului activității literare a unui autor și a trăsăturilor estetice ale operelor sale. Poate fi utilizată și pentru stabilirea perioadei/anului realizării/finalizării unei opere literare (așa cum au stat lucrurile cu opera *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*). Și cauzele întârzierii apariției și dezvoltării romanului (ca specie literară) în spațiul românesc au fost căutate tot pe baza acestei metode.

Studiul bibliografic / Cercetarea bibliografică(ei)

Pregătirea unei lucrări de seminar (analiză literară de text, referat etc.), a moderării unei mese rotunde, a aniversării/comemorării unui autor, a lucrării de

⁴⁰⁴ De exemplu, de Dimitrie Cantemir, în *Istoria ieroglifică* (Lupta dintre Inorog și Corb)

licență, a participării la o dezbatere literară, a lucrării metodico-științifice vizând obținerea gradului I în învățământ, a disertației, a tezei de doctorat, unele evenimente culturale și autodidaxia sunt doar câteva situații care impun cercetarea bibliografică, adecvată atât studiului în biblioteci tradiționale, cât și prin investigarea mediilor virtuale/textelor în format electronic.

Astfel de cercetări se pot grupa în două categorii: a celor care vizează depistarea materialelor care abordează un anumit subiect, o tematică anumită sau prezintă o personalitate, sau orice aspect mundan/particular, și categoria celor care sunt preocupate strict de un aspect științific.

În ambele situații, în grade diferite, este necesară atât identificarea literaturii de actualitate (cea mai recentă posibil), cât și a reperelor fundamentale, validate de proba rezistenței la timp. Astfel, documentarea cu privire la un aspect științific reclamă o bibliografie cât mai recentă, în vreme ce alte aspecte au nevoie de o anumită contextualizare (în diacronie și în sincronie). Spre exemplu, identificarea elementelor de estetică literară de natură să particularizeze postmodernismul european din diverse culturi, pornește de la investigarea accepției termenului de „postmodernism” în cataloage sistematice, în dicționare, lucrări de teorie literară, în presa literară, în „bibliografiile de bibliografii”, în indexul de reviste, în cataloage automatizate (prin întrebări, cuvinte-cheie, căutări simple sau combinate). Căutarea pe Internet este bine să se facă utilizând câteva motoare de căutare diferite (întrucât rezultatele variază/diferă, de regulă, mai cu seamă în organizarea referințelor pe criterii variate – data apariției, număr de accesări, baze de date etc.), în biblioteci virtuale (în care accesul la informație se bazează pe tehnologia digitată), în bibliotecile *online* ale unor edituri, universități, instituții culturale, muzee etc.

Selectarea datelor culese în vederea investigării lor ulterioare se face, în general, pe criteriul relevanței, al indicelui de impact (pentru documentele indexate în baze de date internaționale), dar și pe criterii subiective, care țin de personalitatea cercetătorului.

Important este ca sursa să fie indicată corect atât în Bibliografie, cât și în trimiteri bibliografice/note de subsol), după un sistem unitar (european/ Vancouver/ Harvard), în funcție de cerințele redactării sau de publicul-țintă.

Citarea corectă a surselor web precizează cu precizie linkul, data accesării și ora accesării acestuia.

Ancheta pe bază de chestionar

În învățământul primar, această metodă se poate utiliza la clasele a treia și a patra, la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*. Este bine să cuprindă între 3 și 5 itemi, închiși, deschiși, micști.

Iată câteva exemple de aspecte investigate prin această metodă:

- Frecvența utilizării anumitor termeni/sintagme în comunicarea orală cotidiană/în situații date
- Atitudinea față de utilitatea anumitor conținuturi de învățare predate/învățate
- Volumul/cantitatea poeziilor memorate și soliditatea retenției/promptitudinea actualizării
- Volumul și atitudinea față de lectura (independentă/suplimentară) de opere beletristice.

Exemple de itemi

- închiși:

Citiți zilnic opere beletristice?

- a) da
- b) nu
- c) nu știu/nu răspund.

Apreciați că citiți zilnic:

- a) maximum 5 pagini
- b) 6-10 pagini
- c) 11-30 pagini
- d) cca. 50 pagini
- e) mai mult de 50 de pagini
- f) nu știu/nu răspund.

- deschiși:

1. Completați următorul enunț lacunar:

Aș citi mai mult dacă

2. Argumentați preferința pentru opera literară pe care o apreciați în cea mai mare măsură (minimum 3 motive):

- micști:

Citiți cu atenție afirmațiile de mai jos și încercuiți-le pe cele care vi se potrivesc (maximum 3):

Lectura pentru mine este:

- a) o plăcere (*loisir*)
- b) o necesitate
- c) o corvoadă

- d) un rău necesar
- e) altă situație

Citesc opere beletristice deoarece:

- a) este o activitate plăcută, relaxantă
- b) îmi place să aflu lucruri noi
- c) îmi întregesc astfel cultura generală
- d) mă obligă părinții
- e) altă situație

După colectarea răspunsurilor, se calculează abaterea standard, se întocmesc statistici privind frecvența răspunsurilor și relevanța lor.

Ancheta pe bază de interviu

Această metodă se poate utiliza încă din învățământul preșcolar, iar în învățământul primar, la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română* încă de la clasa pregătitoare și pe tot parcursul școlarității (și după aceea), atât în forma sa structurată (standardizată), cât și în forma semistructurată, care permite reformularea întrebărilor, modificarea ordinii acestora și formularea de întrebări suplimentare.

Prezintă avantajul că avem garanția înțelegerii de către subiect a ceea ce îi solicităm să răspundă (permițând lămuriri și dezambiguizări), însă există și pericolul influențării (fără voie) a răspunsului. Poate viza un singur aspect (apropiindu-se de sondajul de opinie, formă specifică a anchetei sociologice) sau, ca și chestionarul, 3-5 aspecte, cel puțin pentru uz școlar.

Exemple de întrebări:

Care sunt, după părerea ta, regulile inițierii unei conversații?

Este necesar sau obligatoriu să apelăm la formule ale politetii?

Cum exprimi politicos refuzul față de un coleg/prieten?

În cazul ambelor tipuri de anchetă (pe bază de chestionar și de interviu), este necesară descrierea din cât mai multe perspective a lotului de subiecți investigați (vârstă, sex, mediu de proveniență, studii etc.), în vederea obținerii cât mai multor informații în funcție de criteriul avut în vedere.

Analiza produselor activității

Produsele activității constituie rezultate ale activității unui subiect, în situații impuse sau libere, precum compoziții/opere literare, obiectivând capacități, aptitudini, trăsături emoționale, concepții ale subiectului, nivelul cunoștințelor generale, (in)dependența față de sursele de documentare și instruire etc.

La disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*, produsele activității pot avea grade de concretețe diverse, mergând până la abstract. Astfel, de la reprezentarea prin desen a unei secvențe dintr-o operă literară și un eseu (mai util în acest caz fiind cel nestructurat, întrucât oferă numeroase date/informații despre capacitatea de organizare a subiectului, despre ceea ce îl preocupă/pasionează etc.).

Bibliografie

1. Abric, Jean Claude, *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Ed. Polirom, 2002
2. Albu, Gabriel, *Comunicarea interpersonală*, Ed. Institutul European, Iași, 2008
3. Albu, Gabriel, *Educația, profesorul și vremurile*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2009
4. Alecu, Simona *Metodologia cercetării educaționale*: Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005
5. Amado, Gilles; Guittet, André, *Psihologia comunicării în grupuri* (trad. Gabriela Sandu), Ed. Polirom, Iași, 2007
6. Arghezi, Tudor, *Cartea cu jucării*, București: Editura Arthur, 2013
7. Aristotel, *Retorica* (trad. Maria Cristina Andrieș) București, Ed. IRI, 2004, 1403 b, p. 297
8. Arnheim Rudolf, *Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator*, trad.: Florin Ionescu, Ed. Meridiane, 1979
9. Bandler, Richard, *Magie în Acțiune*, Editura Excalibur, Colecția NLP, București, 2008
10. Barthes, Roland, *Plăcerea textului*, trad. de Marian Papahagi, Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1994, p. 35
11. Bădică, Tatiana ș.a., *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*, E.D.P., 1974;
12. Bădulescu, Sanda Marina, *Formarea formatorilor ca educatori ai creativității*, E.D.P., R.A., București, 1998
13. Beligan, Radu, *Între acte*, Allfa, București, 2013
14. Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, E.D.P., București, 1995
15. Boccaccio, Giovanni, *Decameronul*, trad. Eta Boeriu, EPL, 1966, vol. I, pp. 34-35
16. Bocoș, Mușata, *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003
17. Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009
18. Bratu, Bianca, *Preșcolarul și literatura*, București, E.D.P., 1977
19. Breaz, Mircea, *Literatura pentru copii. Repere teoretice și metodologice*, Ediția a 2-a. Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2013
20. Capps, Charles, *Puterea creatoare a cuvintelor*, Ed. Prestige, București, 2007, p. 139
21. Casangiu, Larisa Ileana (coord.), Cătrună, Maria-Magdalena, *Activități de educare a limbajului, realizate în curtea grădiniței de copii. Importanță și rol*, Ed. Sitech, Craiova, 2024

18. https://www.culturadata.ro/wp-content/uploads/2005/12/1_a_Barometrul_de_Consum_Cultural_2005.pdf (accesat: 4.03.2025)
19. <https://www.dictie.ro/cand-citim-x-in-versiune-sonora-gz-sau-cs/> (accesat: 20.09.2023)
20. <https://www.nature.com/articles/npjscilearn201611> (accesat: 19.02.2025)
21. Iordache, Celina; Bucurenciu, Bianca-Lăcrămioara, Mînecuță, Elisabeta Maria, *Comunicare în limba română. Clasa a II-a*, Ed. Aramis, 2023 – <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana/QXJhbWlzIFByaW50/> p. 26, sau pentru Pinacchio (după Carlo Colodî) – <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20II-a/Comunicare%20in%20limba%20romana/QXJzIEpYnJpIFByb2Y/#12>
22. Kory Floyd, Alan C. Mikkelsen, *The affectionate communication index* – <http://www.google.com/books?hl=ro&lr=&id=m54Q0nK0RqAC&oi=fnd&pg=PA43&dq=affectionate+communication+1965&ots=UAOcVLZEAB&sig=UNOT-SA3RwE2-euQLij1HAO1Vlk#v=onepage&q=affectionate%20communication%201965&f=false>
23. Larisa Ileana CASANGIU, *Difficulties in Learning/Using the Romanian Language And Solutions in This Regard*, în: *Journal of Romanian Literary Studies* nr. 34, Editura Arhipelag XXI, pp. 87-91
24. Mihăescu, Mirela; Pacearcă, Ștefan; Dulman, Anița ș.a., *Limba și literatura română. Clasa a III-a*, Ed. Intuitext, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBJTIRVSVRFWFQg/> (accesat: 4.05.2025)
25. Mihăilescu, Cleopatra; Pițilă, Tudora, *Limba și literatura română. Clasa a III-a*, Ed. Art Klett, 2022, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUIQgS0xFVVFQg/#book/01> (accesat: 4.05.2025)
26. Norel, Mariana (coord.), *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a III-a*, Ed. Aramis, București, 2021, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20III-a/Limba%20si%20literatura%20romana/Uy5DLiBBUkFNSVMgUFJJ/> (accesat: 4.05.2025)
27. Ordinul nr. 5893/28.11.2016, art. 3, alin. (2), <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMENCS%205893%20teme.pdf> (accesat: 22.04.2025)
28. Sirbu, Laurențiu, *Statistică: Majoritatea cadrelor didactice din România sunt femei*, <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/statistica-majoritatea-cadrelor-didactice-din-2005882.html> (accesat: 22.02.2025)
29. Vogel, S., Schwabe, L. *Learning and memory under stress: implications for the classroom. npj Science Learn* 1, 16011 (2016). <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11> (accesat: 19.02.2025)
30. Zeidan, Fadel ș.a., *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014>;

Așa cum este deductibil din titlu, prezentul volum abordează elemente fundamentale ale didacticii limbii române, comunicării și literaturii române, pe care formarea inițială pentru profesia didactică aferentă nivelurilor preșcolar și primar le presupune. Autoarea le abordează atât din perspectivă teoretică, după o temeinică documentare, cât mai ales din perspectivă pragmatică, avându-se în vedere contexte de aplicabilitate variate și recurente în educația instituționalizată.

Comunicarea verbală, orală și scrisă, condiție *sine qua non* a procesului formativ-instructiv pentru majoritatea covârșitoare a subiecților învățării, beneficiază de un spațiu mare în economia discursului, vizându-i pe ambii parteneri educaționali (profesorul și elevul/preșcolarul), fiind axiomatic faptul că o bună cunoaștere a limbii vorbite facilitează înțelegerea și producerea textelor scrise, iar expunerea la limbajul scris îmbogățește vocabularul și facilitează asimilarea structurilor gramaticale utilizate în comunicarea orală. De aici reiese pledoaria pentru o abordare holistică a dezvoltării limbajului, competențele orale și scrise nefiind tratate izolat, ci ca elemente care se susțin reciproc.

Rolul profesorului de model și facilitator al comunicării eficiente este de netăgăduit, elevii fiind predispuși să adopte modele similare, nu doar în domeniul lingvistic, ci și în emulațiile pe care el le generează în numeroase alte domenii.

Lectura de opere literare constituie, de asemenea, o preocupare în formarea și desăvârșirea oricărui individ uman, fiind stimulată atât formabilului, cât și formatorului.

Totodată, sunt tratate aspecte practice precum predarea la o grupă combinată, utilizarea materialului didactic și predarea-învățarea citit-scrisului, alături de importanța literaturii pentru copii și realizarea de compuneri.

ISBN: 978-606-26-2122-3

